Niveau(x) d'enseignement : 2 Numero EDUQ : 9370284
Centre d'intérêt : 620

Lavoie, Carole

Les compétences professionnelles de l'éducateur en service de garde dans une perspective de développement continu [ ] / par Carole Lavoie et Johanne Painchaud. -- Longueuil : Collège Edouard-Montpetit, 1992
ix, 184 p. : ill. ; 28 cm.

Résumé : p. iii-iv. Code : 1532-0341. Bibliogr. : p. 150-153.

ISBN 2-920411-11-X

Vedette(s)-secondaire(s) : Painchaud, Johanne. Collège Edouard-Montpetit.

Descripteur(s) : Services de garde. Educateur. Compétence de l'enseignant. Développement pédagogique. Compétence. Recherche qualitative. Opinion de l'enseignant. Questionnaire. Instrument d'analyse. Education préscolaire.

Identificateur(s) de sujet : Processus dynamique de réalisation professionnelle (Modèle)

L'objectif premier de cette recherche est de définir les compétences professionnelles de l'éducateur en service de garde. Elle a mené à la définition d'une approche particulière pour aborder la compétence professionnelle et à l'élaboration de différents instruments de réflexion l'accompagnant. Le premier chapitre définit la problématique, le problème et les objectifs de recherche. Le deuxième chapitre aborde les perspectives de réflexion théorique selon trois orientations principales : la définition du concept de compétence, la pratique professionnelle de l'éducateur, la vision de l'éducation en services de garde et des compétences de l'intervenant. Le chapitre suivant énonce les orientations méthodologiques de la recherche qui ont conduit, entre autres, à l'élaboration d'un modèle pour définir le processus de développement des compétences de l'éducateur : le ¤¤Processus dynamique de réalisation professionnelle (PDRP)¤¤. Le quatrième chapitre présente les réalisations de recherche, entre autres, un répertoire de compétences. Le cinquième chapitre fait état des résultats de la consultation des éducateurs à l'endroit du PDRP, du répertoire de compétences et de l'approche proposée. Le sixième chapitre discute des résultats et critique, à la lumière de la perception des éducateurs les ayant expérimentés, l'approche conçue et les instruments élaborés. Ces derniers sont reproduits dans les annexes.

Type de document :

9370214

# Les compétences professionnelles de l'éducateur en service de garde dans une perspective de développement continu

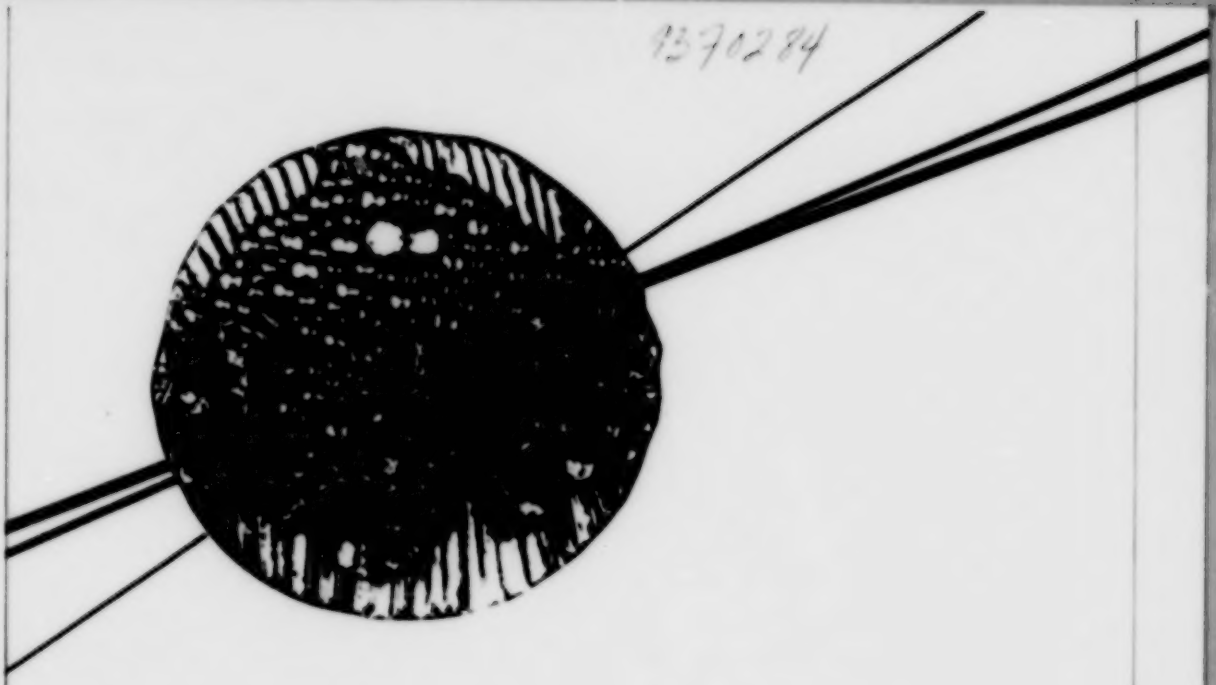
par Carole LAVOIE et Johanne PAINCHAUD

Collège Édouard-Montpetit

Tome 1

Juin 1992

B370284



# Les compétences professionnelles de l'éducateur en service de garde dans une perspective de développement continu

par Carole LAVOIE et Johanne PAINCHAUD

Collège Édouard-Montpetit

Tome 1

Juin 1992

Code de diffusion : # 1532-0341

Dépôt légal - 3e trimestre 1992

Bibliothèque nationale du Québec

ISBN 2-920-411-11-X

On peut obtenir des exemplaires supplémentaires de ce rapport de recherche auprès de :

La Direction des Services pédagogiques

Collège Édouard-Montpetit

945, chemin de Chambly

Longueuil (Québec)

J4H 3M6

Cette recherche a été subventionnée par la Direction générale de l'enseignement collégial dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage.

**Remerciements**

Un tel projet de recherche n'est possible que si l'on peut compter sur le soutien de plusieurs personnes.

En ce sens, nous tenons à souligner l'appui reçu de la part des professeures du Département de techniques d'éducation en services de garde du collège Édouard-Montpetit. Tout au cours de la recherche, elles ont su nous encourager. Elles ont contribué, par leur écoute attentive, leurs critiques positives et leurs interrogations, à alimenter la réflexion que nous menions, et ce plus particulièrement lors de la conception de l'approche proposée pour circonscrire la compétence professionnelle. L'intérêt qu'elles ont manifesté pour la recherche et la confiance dont elles ont fait preuve à notre endroit nous ont stimulées à prendre les risques inhérents à la «*création*».

Nous sommes aussi très reconnaissantes aux 18 éducateurs ayant participé à la session de formation. Leurs commentaires judicieux et la qualité de leur engagement lors de cette activité ont fait de l'expérimentation une expérience fort intéressante et stimulante. Leur contribution a été riche et a permis de raffiner l'approche et les instruments de réflexion élaborés.

Par ailleurs, nous tenons à noter la collaboration établie avec le Regroupement des Garderies de la Montérégie. Les moyens qu'il a mis à notre disposition quant à la diffusion de l'information, à l'inscription des participants et à la disponibilité de locaux, ont facilité la tenue de cette session de formation.

Nous remercions la Direction des services pédagogiques qui a offert un soutien pour la réalisation de la recherche, en nous accordant la libération de tâche nécessaire et en manifestant son intérêt pour la démarche que nous menions.

Il nous importe de souligner le travail effectué par Mme Colette Buguet-Melançon, en ce qui concerne la révision linguistique du rapport de recherche. Nous la remercions pour sa lecture attentive du texte et ses conseils judicieux.

Le traitement des données statistiques ains que la réalisation des figures et des tableaux ont été possibles grâce à la contribution de Mme Diane Charlebois et de M. Guy Cardinal. Nous les en remercions.

Mme Christiane L'Italien, d'Acabit Design, a travaillé à la conception graphique de la première version du répertoire de compétences. Nous apprécions son précieux apport.

Enfin, nous tenons à souligner la qualité du travail effectué par M.Guy Bilodeau qui s'est chargé de la conception graphique de ce rapport.

## Sommaire

Ce rapport fait état d'une recherche menée au Département de techniques d'éducation en services de garde du collège Édouard-Montpetit et ayant porté sur les compétences de l'éducateur en services de garde. Les réalisations de recherche se sont traduites par la définition d'une approche particulière pour aborder la compétence professionnelle et par l'élaboration de différents instruments de réflexion l'accompagnant.

Deux étapes ont marqué le déroulement de cette recherche de type «*recherche-action*». Dans une première phase, la conception de l'approche et des instruments sur la compétence s'est réalisée à partir d'une recension des écrits sur le sujet. Cette réflexion a conduit à l'élaboration d'un modèle pour définir le processus par lequel se développent les compétences de l'éducateur. Il s'agit du ***Processus dynamique de réalisation professionnelle*** (PDRP). Ce modèle circonscrit différentes composantes de la démarche de l'éducateur et propose un mode d'interprétation de la pratique éducative. Les composantes en jeu dans ce processus sont les suivantes : l'image de soi, la perception de soi comme apprenant, l'identification des caractéristiques du milieu d'intervention, les stratégies élaborées, les processus engendrés par la démarche et finalement, les paramètres de l'évaluation.

En outre, une recension des compétences de l'éducateur en service de garde a été effectuée et a mené à la réalisation d'un répertoire ayant pour titre : ***Compétences actualisées et en devenir, un répertoire pour l'éducateur en service de garde***. Ce document regroupe les compétences de l'éducateur, en les associant à une vision spécifique de l'intervention en milieu de garde et aux composantes du *Processus dynamique de réalisation professionnelle* ayant été identifiées préalablement.

Ces instruments et les principes sur lesquels ils reposent ont été soumis à la consultation d'éducateurs en service de garde, lors de la deuxième phase de recherche. Le mode de consultation privilégié a été celui de ***l'enquête participative*** où 18 éducateurs ont expérimenté l'approche proposée, au cours d'une session de formation de quatre jours. Les perceptions des éducateurs sur l'approche et les instruments qui leur étaient soumis ont été recueillies tout au long de la formation, à partir de discussions de groupe. Par ailleurs, des données complémentaires ont été amassées par la passation d'un questionnaire que les participants ont été invités à remplir au terme de l'activité de perfectionnement.

Les résultats obtenus de cette consultation indiquent que la conception de la compétence qui était proposée, et qui la présentait comme une démarche de questionnements où la personne est en développement continu et où elle peut s'appuyer sur son intuition, convenait aux éducateurs. Les instruments soumis se sont révélés pertinents à la réflexion des éducateurs, utiles pour interpréter leur pratique et valorisants pour leur profession. À la suite de la consultation, quelques modifications ont toutefois été apportées aux instruments afin de mieux les adapter aux attentes des éducateurs. Dans cette perspective, la terminologie du PDRP a été révisée et des précisions ont été apportées au répertoire de compétences. Par ailleurs, les éducateurs ont manifesté sans équivoque la nécessité d'un soutien adéquat pour faciliter la compréhension et l'intégration de l'approche proposée. La session de formation qu'ils ont suivie a su répondre à ce besoin. Cependant, dans un contexte où cette activité de perfectionnement ne peut accompagner systématiquement les documents proposés, des écrits supplémentaires ont été réalisés afin de fournir ce soutien. En ce sens, les habiletés à développer pour chacune des composantes du PDRP ont été mises en évidence. De plus, une seconde illustration du PDRP a été élaborée et apporte des précisions quant à la terminologie des composantes du PDRP, alors que chacune se voit associée à des éléments explicatifs. Les instruments de réflexion initiaux qui ont été révisés et le texte qui en présente les fondements, de même que les nouveaux documents élaborés, constituent l'approche qui est proposée pour définir la compétence professionnelle de l'éducateur en service de garde et se retrouvent dans le tome deux du présent rapport.

Les résultats du travail effectué au cours des deux phases de la recherche, de même que la description des méthodes de recherche, sont présentés et critiqués dans le premier tome de ce rapport. Ces données constituent, selon nous, des informations pertinentes dont pourraient tirer profit les éducateurs en pratique d'emploi soucieux de mieux circonscrire leur propre compétence et les formateurs d'intervenants en service de garde préoccupés par les habiletés à développer chez leurs élèves.

## Table des matières


Remerciements ..... II

Sommaire ..... III

Table des matières ..... V

Liste des figures ..... VIII

Liste des tableaux ..... IX

**INTRODUCTION** ..... 1

**CHAPITRE PREMIER · LA DÉFINITION DU PROBLÈME** ..... 5

**1.1. La problématique** ..... 6
1.1.1. Situation de la présente recherche en rapport avec une recherche antérieure ..... 6
1.1.2. L'incidence des valeurs sur les contenus d'enseignement ..... 8
1.1.3. Des questionnements par rapport aux contenus d'enseignement du programme ..... 10
1.1.4. Formation et liens avec les milieux ..... 12

**1.2. Le problème et les objectifs de recherche** ..... 12

**CHAPITRE DEUXIÈME · DES PERSPECTIVES DE RÉFLEXION** ..... 15

**2.1. La définition du concept de compétence** ..... 16
2.1.1. Les compétences fondamentales ..... 16
2.1.2. Les compétences professionnelles ..... 18
2.1.3. Le développement des compétences ..... 20
2.1.4. La synthèse : des éléments pour notre propre définition ..... 23

**2.2. La pratique professionnelle de l'éducateur** ..... 25
2.2.1. Éduquer : une profession ou un art? ..... 25
2.2.2. Une vision globale de l'action éducative ..... 27
2.2.3. Les composantes de la démarche éducative ..... 30
2.2.4. Le processus d'analyse de la pratique ..... 34

**2.3. La vision de l'éducation en service de garde et des compétences de l'intervenant** ..... 37
2.3.1. Les compétences professionnelles de l'éducateur en service de garde 38
2.3.2. Les compétences fondamentales au regard des qualités personnelles de l'éducateur en service de garde ..... 40

**CHAPITRE TROISIÈME · LA MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE** 43

**3.1. Choix de la méthode** ..... 45

**3.2. Présentation globale de la démarche de recherche** ..... 46

**3.3. Phase 1 de la recherche : Conception de l'approche proposée** ..... 47
3.3.1. L'analyse par recension des écrits ..... 47
3.3.2. Consultation des professeurs du département ..... 48
3.3.3. Consultation informelle d'éducateurs et de formateurs ..... 48

**3.4. Phase 2 de la recherche : Expérimentation de l'approche proposée** ..... 50
3.4.1. Sollicitation des éducateurs ..... 50
3.4.2. Les sujets ayant participé à la session de formation ..... 51
3.4.3. Organisation de la session de formation ..... 53
3.4.4. Contenus et approches méthodologiques de la session de formation . 53
3.4.5. Cueillette des données ..... 55
3.4.5.1. La cueillette des données quantitatives ..... 55
3.4.5.2. La cueillette des données qualitatives ..... 56

**CHAPITRE QUATRIÈME · PRÉSENTATION DES RÉALISATIONS DE RECHERCHE** 61

**4.1. Présentation des assises philosophiques et du cadre conceptuel de la recherche** ..... 63

**4.2. Présentation du répertoire de compétences** ..... 79

**CHAPITRE CINQUIÈME · PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE LA CONSULTATION DES ÉDUCATEURS** 119

**5.1. La perception des éducateurs à l'endroit du Processus dynamique de réalisation professionnelle (PDRP)** ..... 120
5.1.1. La perception du vocabulaire du PDRP ..... 121
5.1.2. La perception de la pertinence du modèle proposé ..... 123
5.1.3. La perception de la présentation graphique du PDRP ..... 124

**5.2. La perception des éducateurs à l'endroit du répertoire de compétences** ..... 125
5.2.1. La perception de l'organisation des données du répertoire ..... 125
5.2.2. La perception de la pertinence des thèmes abordés par le répertoire . 129

**5.3. La perception des éducateurs de l'approche proposée** ..... 130
5.3.1. La perception vis-à-vis des principes à la base de l'approche ..... 131
5.3.2. Perception de la démarche globale dans laquelle l'éducateur s'engage lorsqu'il utilise cette approche ..... 132
5.3.3. Perception liée à la poursuite de la démarche amorcée par l'expérimentation de cette approche ..... 136

**CHAPITRE SIXIÈME · DISCUSSION DES RÉSULTATS RÉFLEXION SUR L'APPROCHE PROPOSÉE PAR LA RECHERCHE** 139

**6.1. Réflexion sur le processus dynamique de réalisation professionnelle (PDRP)** ..... 140

**6.2. Réflexion sur le répertoire de compétences** ..... 143

**6.3. Réflexion sur l'approche proposée** ..... 146
6.3.1. Réflexion sur les principes à la base de la recherche ..... 147
6.3.2. Réflexion sur la démarche menée par les éducateurs ..... 148

**6.4. Portée et limites de cette recherche** ..... 152
6.4.1. Contribution de la recherche à la conception de la compétence professionnelle ..... 152
6.4.2. La portée de cette approche sur les milieux de garde ..... 153
6.4.3. La portée de cette approche sur la formation en TESG ..... 154

**CONCLUSION** 157

Références ..... 160

Annexe 1 · Questions-déclencheurs aux éducateurs et formateurs ..... 165

Annexe 2 · Questionnaire à remplir par les éducateurs à la suite de la session de formation ..... 167

## Liste des figures


Figure 1 : Département de TESG : Démarche d'identification des valeurs ..... 8
Figure 2 : Le développement de la compétence (Morin et Marsolais, 1990) ..... 20
Figure 3 : Le modèle circulaire de développement professionnel de l'éducateur (Dickinson, 1987) ..... 31
Figure 4 : Modèle de la démarche éducative (Lavoie, 1990) ..... 33
Figure 5 : Présentation globale de la démarche de recherche ..... 46
Figure 6 : Résumé de la phase 1 de la recherche ..... 49
Figure 7 : Caractéristiques du groupe de participants de la session de formation 52
Figure 8 : Résumé de la phase 2 de la recherche ..... 59
Figure 9 : Le processus dynamique de réalisation professionnelle ..... 74
Figure 10 : Caractéristiques du vocabulaire utilisé pour définir les composantes du PDRP ..... 121
Figure 11 : Niveau de difficulté de compréhension des termes utilisés pour le PDRP ..... 121
Figure 12 : La contribution de la présentation graphique à la compréhension du PDRP ..... 124
Figure 13 : Perception de la présentation visuelle du répertoire ..... 125
Figure 14 : Perception de la présentation des orientations philosophiques à la base du répertoire ..... 126
Figure 15 : La perception de l'organisation du répertoire à partir des composantes du PDRP ..... 126
Figure 16 : La perception globale du répertoire ..... 127
Figure 17 : Les satisfactions retirées de l'utilisation du répertoire ..... 133
Figure 18 : La perception liée à la réutilisation éventuelle du PDRP et du répertoire ..... 136

Liste des tableaux


Tableau 1 : Taux de présence des éducateurs aux journées de formation ..... 53
Tableau 2 : Présentation sommaire du contenu des journées de formation ..... 54
Tableau 3 : Les résumés des données qualitatives ..... 58
Tableau 4 : Données qualitatives : Vocabulaire utilisé pour définir les composantes du PDRP ..... 122
Tableau 5 : Pertinence du modèle proposé par le PDRP ..... 123
Tableau 6 : Données qualitatives : Pertinence du modèle proposé par le PDRP ..... 123
Tableau 7 : Données qualitatives : La contribution de la présentation graphique à la compréhension du PDRP ..... 124
Tableau 8 : Données qualitatives : Perception globale du répertoire de compétences ..... 128
Tableau 9 : Pertinence des thèmes abordés dans le répertoire de compétences ..... 129
Tableau 10 : Données qualitatives : Pertinence des thèmes abordés dans le répertoire de compétences ..... 130
Tableau 11 : Données qualitatives : La compétence : un processus en constante évolution ..... 131
Tableau 12 : Données qualitatives : La recherche de compétence : une démarche de questionnement ..... 131
Tableau 13 : Données qualitatives : La compétence et l'intuition ..... 132
Tableau 14 : Les satisfactions retirées de l'utilisation du PDRP ..... 132
Tableau 15 : Les difficultés perçues de l'utilisation du PDRP ..... 133
Tableau 16 : Données qualitatives : L'utilisation du répertoire de compétences ..... 134
Tableau 17 : Données qualitatives : Le soutien nécessaire pour le recours à l'approche proposée ..... 134
Tableau 18 : Données qualitatives : La portée de la démarche entreprise par les éducateurs avec l'approche proposée ..... 135
Tableau 19 : Données qualitatives : La poursuite de la démarche amorcée ..... 137

# INTRODUCTION

La formation collégiale est depuis quelque temps pointée, évaluée, remise en question. Ainsi, que ce soit par un «*palmarès*» choc ou par la mise sur pied d'une Commission parlementaire la concernant, on s'interroge sur la valeur de la formation dispensée dans les institutions québécoises d'enseignement collégial. La formation professionnelle n'est pas épargnée et fait aussi l'objet d'une réflexion critique. Entre autres, le besoin d'une main-d'oeuvre spécialisée qui réponde aux attentes des milieux de travail est mise en évidence. En ce sens, un rapprochement entre milieux de formation et milieux de travail est recherché et peut prendre des formes variées. La réalisation de différents stages de formation ou la mise sur pied de divers mécanismes de consultation des intervenants en pratique d'emploi témoignent alors de préoccupations d'établir de meilleurs liens entre la formation et l'emploi, entre la théorie et la pratique et d'améliorer la concertation entre agents de formation et intervenants sur le marché du travail.

Or, l'élaboration de programmes de formation à partir de compétences professionnelles associées à l'emploi (*competency based education*) s'inscrit dans cette optique. Des intervenants du monde du travail sont alors conviés à participer à cette tâche et leur contribution est particulièrement sollicitée pour la précision des compétences spécifiques liées à la profession.

La présente recherche marque des préoccupations analogues à ce type de démarche, alors que la formation en Techniques d'éducation en services de garde (TESG) est envisagée par le biais des compétences de l'éducateur. **La définition des compétences professionnelles de ce dernier est associée à une vision précise et identifiée de l'éducation en service de garde** et constitue ainsi l'objet premier de cette recherche.

Cependant, tout en pouvant être associé à une démarche relevant du courant de «*Competency based education*», le présent projet s'en distingue, notamment parce qu'il n'a pas tâché de redéfinir le programme de formation en TESG, mais qu'il a plutôt cherché à identifier les compétences qui traduisent la formation actuellement dispensée. Par ailleurs, il s'inscrit dans la poursuite d'une recherche effectuée précédemment, où le souci de cohérence de la pratique éducative avait conduit les enseignants en TESG du collège Édouard-Montpetit à identifier leurs orientations philosophiques et pédagogiques et à leur associer des méthodes d'enseignement appropriées et conséquentes.

Le premier chapitre de ce rapport définit alors le problème de recherche en faisant référence, entre autres, aux liens établis entre les deux projets de recherche. Il met aussi en évidence les questionnements particuliers liés aux contenus d'enseignement et qui nous ont incités à entreprendre cette nouvelle étude.

Une fois le problème défini et les objectifs visés circonscrits, des perspectives de réflexion théorique sont envisagées. Le chapitre deux les aborde, selon trois orientations principales. Le concept de compétence, sur lequel repose toute la recherche, est d'abord clarifié. L'élaboration d'une définition de la compétence, qui est spécifique à la présente étude, constitue l'aboutissement de cette réflexion. Par la suite, sont envisagées les caractéristiques de la pratique professionnelle de l'éducateur en service de garde et les compétences particulières que différents auteurs lui attribuent.

Le chapitre suivant présente les orientations méthodologiques de la recherche. Celle-ci s'inscrit dans le courant des approches dites «*qualitatives*» et s'apparente à une recherche-action. Deux phases l'ont déterminée. Une première étape a été marquée par une étude effectuée par recension des écrits et a conduit à la conception d'une approche particulière pour circonscrire le développement de la compétence professionnelle de l'éducateur et à la réalisation de divers instruments de réflexion. Cette approche et les instruments qui lui sont associés ont été soumis à la consultation d'un groupe d'éducateurs en service de garde, par le biais d'une session de formation qui leur était adressée.

Les résultats de recherche sont présentés en deux parties, chacune des étapes de la recherche ayant mené à une forme spécifique de résultats. Le quatrième chapitre fait état des réalisations de recherche et présente les éléments ayant été proposés aux éducateurs. Par la suite, les résultats de la consultation des éducateurs sont exposés.

Le rapport se termine par la discussion et l'interprétation des résultats. L'approche conçue et les instruments élaborés sont critiqués, à la lumière de la perception des éducateurs les ayant expérimentés. La portée et les limites de la recherche sont finalement envisagées alors que la contribution spécifique de l'approche développée est mise en perspective avec le courant de recherche sur la compétence professionnelle, avec la pratique éducative en milieu de garde et avec la formation initiale en TESG.

Finalement, ce regard critique porté sur la recherche a conduit à en réviser les réalisations, en intégrant certaines modifications qui tenaient compte de la perception des éducateurs. Les documents de recherche révisés sont alors présentés de façon intégrale dans le tome deux de ce rapport.

# CHAPITRE PREMIER

# LA DÉFINITION DU PROBLÈME

Ce premier chapitre présente d'abord les éléments qui ont contribué à l'émergence de la problématique de cette recherche. Il conclut en posant le problème et les objectifs de recherche.

## 1.1. La problématique

L'importance de la contribution de l'éducateur[1] à la qualité de vie du milieu de garde n'est plus à démontrer. Nombre d'auteurs insistent sur ce point (Betsalel-Presser et Dénommée-Robitaille, 1985; Caouette, 1986; Comité de santé mentale du Québec, 1983; Gouvernement du Québec, 1988; Lavoie, C., 1990; Katz, 1970; NAEYC, 1983; Spodek et Saracho, 1982) et nous amènent à remettre en question la formation que nous offrons aux futurs éducateurs, formation qui peut conditionner la nature de leur action éducative.

### 1.1.1. Situation de la présente recherche en rapport avec une recherche antérieure du département de TESG

Dans le cadre de la recherche que nous avons menés[2] (années scolaires: 1987-88 et 1988-89), grâce à une subvention PAREA, nous avions abordé ce questionnement par le biais de l'enseignement que nous dispensons aux élèves en Techniques d'éducation en services de garde (TESG). Nous y avions alors défini les orientations philosophiques et pédagogiques départementales et nous avions exploré des méthodes d'enseignement qui soient en cohérence avec ces orientations. Cette démarche a été de première importance au département et a contribué à définir les assises de notre pratique d'enseignement. Cependant, elle nous a aussi amenés à de nouvelles réflexions pédagogiques et, par ricochet, à de nouveaux questionnements qui font l'objet de la présente recherche.

---

[1] Éducatrices et éducateurs voudront bien se reconnaître sous le vocable «éducateur» qui a été retenu afin de rendre plus facile la lecture du texte.

[2] Voir à ce sujet, le rapport de recherche : LAVOIE, C. et al. (1989). Élaboration d'une approche pédagogique concertée au département de Techniques d'éducation en services de garde.

Tout en ayant abordé des aspects fondamentaux de notre enseignement, nous réalisons que le travail est inachevé. En effet, la conclusion de la précédente recherche nous amenait à envisager la problématique de la formation de l'élève en TESG en tenant compte de nouvelles composantes. Ainsi, la démarche d'identification des valeurs du Département nous avait conduites à une remise en question et à un ajustement ayant concerné essentiellement nos pratiques d'enseignement. Or, cette remise en question devait s'achever par une réflexion qui aborde de façon spécifique notre champ de spécialisation soit : l'éducation en service de garde. En conséquence, il nous importe maintenant de définir les orientations philosophiques et pédagogiques relatives à l'éducation en service de garde. Par la suite, il nous sera possible de préciser les compétences que l'éducateur doit acquérir et qui en découlent directement. Finalement, c'est à partir de ces nouvelles données que les stratégies et les méthodes d'enseignement sont susceptibles d'être revues. Ainsi, l'aboutissement de cette nouvelle démarche permet de faire le pont avec la recherche antérieure, par un retour à effectuer sur les pratiques éducatives du Département.

La figure suivante (fig. 1) illustre toute cette démarche, de sorte que le processus d'identification et de clarification des valeurs, qui la fonde, amène à des actions concertées des professeurs, actions qui concernent tout autant les méthodes que les contenus d'enseignement et qui assurent une meilleure cohérence entre le discours pédagogique et les gestes posés par l'enseignant.

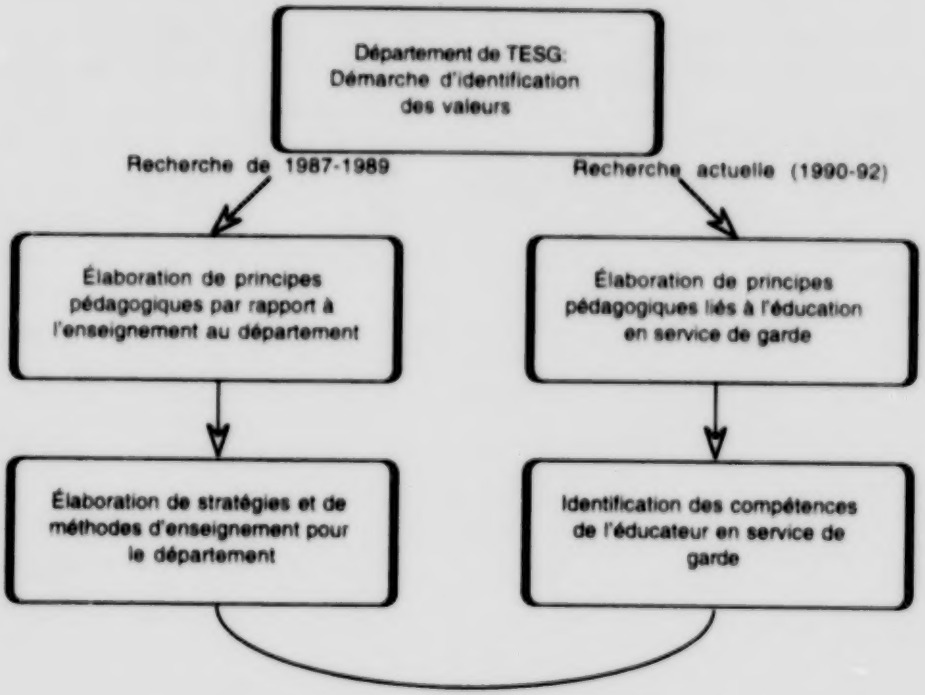



Figure 1
Département de TESG : Démarche d'identification des valeurs
(Lavoie et al., 1989, p. 205)

### 1.1.2. L'incidence des valeurs sur les contenus d'enseignement

La problématique de cette recherche s'inscrit donc dans la poursuite de la première recherche effectuée au département de TESG du collège Édouard-Montpetit et est toujours guidée par notre préoccupation pour la cohérence en éducation. Considérant que nos actions éducatives sont conditionnées, en partie, par les contenus que nous abordons lorsque nous enseignons, cette recherche de cohérence nous incite donc à bien les circonscrire et à mieux les définir.

Dans cette perspective, les prémisses de recherche ayant été dégagées dans le cadre de la première recherche ont à être complétées, de façon à nous permettre de bien situer la problématique spécifique à la présente réflexion. Voici donc les deux prémisses à la base de la recherche de 1987-89 auxquelles nous ajoutons un nouvel énoncé qui soutient la présente problématique.

> «**Prémisse 1**
>
> *En éducation, la cohérence entre le discours et les actions est essentielle à établir, d'où l'importance de définir les valeurs qui sous-tendent l'action et les pratiques éducatives.*
>
> **Prémisse 2**
>
> *En TESG, l'éducation étant l'objet même de notre enseignement, la portée de nos actions et de nos choix pédagogiques sur les élèves est grande, d'où l'importance de raffiner nos pratiques pédagogiques en vue d'offrir les conditions optimales de formation.* » (Lavoie et al., 1989, p. 19)
>
> **Nouvelle prémisse**
>
> *En TESG, les valeurs privilégiées par les intervenants ont une incidence sur le choix des contenus à enseigner, d'où l'importance de circonscrire certains contenus spécifiques de formation tels : les orientations pédagogiques en service de garde et les compétences de l'éducateur.*

Ainsi, l'importance des valeurs dans l'enseignement était d'abord reconnue et l'impact de celles-ci était envisagé en rapport avec les pratiques éducatives. Mais cette cohérence essentielle à établir entre le discours et les actions éducatives ne saurait être limitée à un questionnement lié aux seules pratiques d'enseignement. En effet, compte tenu qu'en TESG, nous «***enseignons à éduquer***», l'éducation est alors objet d'enseignement et les conceptions éducatives qui lui sont sous-jacentes constituent par conséquent des contenus de formation.

Ainsi, «la pédagogie n'est pas neutre» (Conseil supérieur de l'éducation (C.S.E), 1982, p.82) et chaque orientation pédagogique repose sur des valeurs, est influencée par divers courants d'idées et se trouve, par conséquent, inscrite dans un contexte social et culturel valorisant certaines options philosophiques. Dans ce sens, toute pédagogie repose sur une conception de la personne, de la société, de l'éducation et de l'apprentissage (Bertrand et Valois, 1980; C.S.E, 1982; Lépine, 1977; Paquette, 1976).

> *«Tout modèle pédagogique relie **potentiellement** une conception de la connaissance et de son processus d'acquisition (psychologie de l'apprentissage et de la compréhension intellectuelle), une conception de la personne et une conception de la société.»* (C.S.E, 1982, p. 97)

Les valeurs privilégiées par l'enseignant et le Département ont donc une incidence sur les contenus enseignés et sur le choix de ces derniers. À ce sujet, le C.S.E mentionne *«qu'en même temps qu'elle transmet des connaissances, l'école inculque des valeurs, inspire des schèmes de conduite»* (1982, p. 81). Approfondissant cette idée, il souligne comment les choix éducatifs par rapport aux contenus à enseigner et à la façon de les enseigner sont l'expression de valeurs et qu'ils *valorisent* certains comportements tout en en *dévalorisant* d'autres. Caouette (1986) note l'urgence d'initier les élèves en service de garde à des approches éducatives différentes en vue de les rendre capables de transmettre les valeurs et les idéologies propres à «l'Ère du Verseau»[3] et qu'ainsi ils s'éloignent des orientations de la société industrielle.

Ces quelques exemples illustrent comment les choix des contenus ne sont pas neutres et qu'ils sont révélateurs de conceptions éducatives souvent implicites. Dans ce sens, toute préoccupation de cohérence concernant la pratique pédagogique amène à aborder les contenus d'enseignement. C'est donc dans cette perspective qu'en TESG il est pertinent, voire même nécessaire, de définir la vision de l'éducation en service de garde et de l'éducateur «compétent», ces données constituant, sans équivoque, des contenus d'enseignement.

### 1.1.3. Des questionnements par rapport aux contenus d'enseignement du programme

Par ailleurs, outre cette préoccupation pour la cohérence en éducation, certains éléments de notre expérience d'enseignement en TESG conditionnent directement la définition du problème de cette recherche. Relevons d'abord, à l'instar de Katz (1988), que la formation de l'éducateur en service de garde traite un nombre important de contenus différents. Le champ de connaissances dans le domaine de l'éducation en service de garde étant très vaste, les compétences exigées de l'éducateur, nombreuses et variées, il convient de reconnaître alors que la formation scolaire, tout en contribuant à développer des habiletés de base et à acquérir des éléments de connaissance pertinents et indispensables, ne peut avoir la prétention de combler tous les besoins de formation de l'élève (Joncas, 1988; Katz, 1986, 1988; voir NAEYC, 1988; NAEYC, 1983).

---

[3] Voir à ce sujet le volume de Marilyn Ferguson (1981), Les enfants du Verseau, pour un nouveau paradigme, qui définit les nouvelles tendances sociales qu'elle coiffe sous le terme «l'Ère du Verseau».

*«Tout modèle pédagogique relie **potentiellement** une conception de la connaissance*

Lors de notre pratique quotidienne d'enseignement, nous sommes confrontés à diverses situations que nous jugeons liées à ces caractéristiques. À titre d'exemple, relevons les faits suivants :

- il arrive fréquemment qu'un professeur responsable d'un cours évalue que le nombre d'heures allouées pour son cours est nettement insuffisant, compte tenu de la quantité importante de contenus à y traiter;

- la formation de l'élève, dans le cadre des trois années de TESG, comporte un grand nombre de cours de spécialisation, ce qui, dans une certaine mesure, contribue à morceler les apprentissages, en fonction des différents cours;

- les élèves éprouvent de la difficulté à intégrer et à s'approprier les connaissances, les habiletés et les compétences que nous cherchons à développer chez eux;

- les élèves expriment, à tous les trimestres, des insatisfactions importantes liées à la somme imposante de travail qu'exige la formation;

- le taux d'abandon des élèves, en cours de formation, est élevé, alors que le nombre de finissants équivaut environ à 50 % du nombre d'élèves commençant le programme de formation.

Ces diverses observations alimentent et suscitent plusieurs questionnements ayant trait à la nature et à la quantité de contenus traités lors de la formation en TESG. Ces interrogations sont étroitement liées à la problématique de cette recherche, en ce sens que le fait de définir notre vision de l'éducation en service de garde et de l'éducateur «compétent» nous incite à considérer davantage la formation sous l'angle de la qualité des contenus que de leur quantité, comme Katz (1988) le recommande. Dans cette perspective, cette recherche est susceptible de nous amener à fixer les priorités et les avenues spécifiques que le département de TESG du collège Édouard-Montpetit entend privilégier par rapport à certains contenus d'enseignement, tout en respectant l'orientation du programme québécois de formation de l'éducateur en service de garde.

### 1.1.4. Formation et liens avec les milieux

Notre pratique d'enseignement nous amène à établir plusieurs contacts directs avec les milieux de garde par le biais des trois stages de formation des élèves. Dans ce contexte, nous percevons toute l'importance de favoriser la concertation et la collaboration entre les services de garde et le milieu de formation et constatons que celle-ci nécessite, de notre part, une contribution particulière. Ainsi, nous devons prévoir et planifier divers mécanismes susceptibles de faciliter cette collaboration souhaitée. Ces préoccupations ont été déterminantes sur la présente recherche, en ce sens qu'elles ont conditionné la méthodologie utilisée pour la cueillette de données. Ainsi, par la consultation qui a été faite des milieux de garde, cette recherche a sollicité la contribution des éducateurs sur un sujet qui les concerne, celui des compétences liées à leur profession et leur a offert, par ricochet, une occasion de s'exprimer sur leur vision de l'éducation en service de garde.

## 1.2. Le problème et les objectifs de recherche

*Compte tenu que la recherche de cohérence nous amène à réfléchir non seulement sur nos pratiques d'enseignement mais aussi sur les contenus de formation;*

*Considérant nos questionnements de professeurs sur la nature et la quantité des contenus de formation en TESG;*

*Et, alors que nous sommes préoccupés par les liens établis entre les services de garde et le milieu de formation,*

le problème de recherche se pose à partir de notre souci de définir notre vision de l'éducation en service de garde et d'identifier les compétences à développer chez l'éducateur, de sorte que celles-ci soient en cohérence avec cette vision éducative.

Tel que le problème est défini, les objectifs de recherche à dégager sont les suivants :

**1. Définir les orientations philosophiques et pédagogiques pour l'éducation en services de garde :**

1.1 Traduire les valeurs et les objectifs privilégiés pour l'éducation en service de garde;
1.2. Identifier les conceptions éducatives privilégiées pour l'éducation en service de garde.

**2. Définir les compétences de l'éducateur en service de garde qui découlent, entre autres, des orientations philosophiques et pédagogiques préalablement identifiées :**

2.1. Identifier les diverses orientations possibles à envisager pour la définition du concept de compétence;
2.2. Élaborer la définition du concept de compétence qui convienne aux professeurs du département;
2.3. Préciser les compétences de l'éducateur en service de garde, en fonction des orientations philosophiques et pédagogiques;
2.4. Confronter les compétences dégagées par cette recherche à la vision qu'en ont les éducateurs de services de garde de la Montérégie.

**3. Définir le processus qui favorise le développement des compétences de l'éducateur en service de garde :**

3.1. Identifier les diverses orientations possibles à envisager pour la définition du processus qui favorise le développement des compétences;
3.2. Élaborer un modèle qui définisse le processus de développement des compétences pour l'éducateur en service de garde;
3.3. Définir les assises philosophiques sur lesquelles repose le modèle;
3.4. Confronter le modèle élaboré par cette recherche à la vision qu'en ont les éducateurs de services de garde de la Montérégie.

Ainsi, le problème de recherche défini par ces différents objectifs concourt à la poursuite d'une finalité plus générale qui nous habite soit celle de :

***contribuer à une meilleure reconnaissance sociale du rôle de l'éducateur en service de garde.***

## CHAPITRE DEUXIÈME

## DES PERSPECTIVES DE RÉFLEXION

Les divers volets du problème de recherche amènent à explorer l'éducation en service de garde par le biais spécifique des compétences de l'éducateur. Le présent chapitre expose les éléments théoriques selon trois avenues de réflexion : la clarification du concept même de compétence, le processus qui favorise le développement de la compétence et finalement, les compétences privilégiées et recherchées chez un «bon» éducateur font l'objet d'attention.

## 2.1. La définition du concept de compétence

L'intérêt manifesté par des agents de formation à l'égard d'une approche pédagogique centrée sur les compétences n'est pas chose nouvelle. Que ce soit au niveau collégial (Barbès, 1990; Morin et Marsolais, 1990; Tremblay, 1990), au niveau secondaire (Dussault, 1990; Tremblay, 1990) ou même au niveau primaire (Huard, 1990), le développement des compétences peut se révéler une option philosophique privilégiée par les intervenants en éducation et peut constituer un principe organisateur de la formation.

Dans cette optique, il importe de clarifier le concept de compétence, ce qui n'est certes pas chose facile. Déjà, nombre d'auteurs ont tenté d'offrir leur propre vision et Tremblay (1990) reconnaît que plus d'une centaine de définitions peuvent être répertoriées d'écrits spécialisés sur la question. Le but de cette réflexion n'est alors pas de relever de façon exhaustive toutes ces définitions, mais de clarifier les différentes facettes du concept de compétence, d'élaborer notre propre définition et d'en préciser les assises.

### 2.1.1. Les compétences fondamentales

La compétence peut être envisagée d'une façon globale. En ce sens, De Landsheere la définit ainsi:

> *Au sens le plus général, la compétence peut se définir comme la connaissance assez approfondie en une matière ou comme une habileté reconnue. La compétence diffère de l'excellence tant par son caractère que par son niveau. Le terme de compétence désigne la capacité d'accomplir une tâche donnée de façon satisfaisante. Elle n'est généralement pas comparative. On est compétent ou on ne l'est pas à propos d'une performance à produire et non par rapport aux prestations d'autrui.* (1990, p.21)

Il est possible toutefois de préciser davantage. De la consultation des différents écrits, la définition du concept de compétence peut être enrichie selon deux tendances différentes. D'une part, les compétences peuvent être envisagées dans la perspective de la formation générale, d'autre part, elles peuvent être considérées sous l'angle professionnel, à partir des exigences du marché du travail.

**Dans la perspective de la formation générale**, l'accent est mis sur les caractéristiques fondamentales qu'une personne doit développer et utiliser dans une variété de contextes. Dans cet ordre d'idées, Tremblay présente le concept de compétences génériques tel que le développe Klemp.

> *Pour qu'une compétence ait un caractère générique, il faut qu'elle puisse s'exercer dans différents contextes. Chez une personne, elle peut correspondre à une connaissance, à une habileté, à une attitude, à une représentation de soi (self-schema) ou encore à une motivation qui présente un caractère générique et dont le lien de cause à effet avec un comportement donné peut être établi à l'aide d'un critère de performance externe.* (1990, p.26)

Il s'agit ainsi d'un ensemble de qualités personnelles, de différents ordres, qu'une personne doit posséder afin de bien fonctionner et s'intégrer à la société contemporaine et qu'elle peut transférer d'une situation à une autre parce que ces compétences ne sont pas exclusives à l'exercice d'une tâche ou d'une fonction de travail.

Nombreux sont les auteurs à fournir leur propre liste de ces **compétences d'ordre général** qui sont en lien avec la formation fondamentale. Comme le reconnaît Laliberté (1984), chaque institution de formation fait alors certains choix et valorise des options spécifiques. Toutefois, en dépit du caractère singulier que chacun prête à la formation générale qu'il privilégie, il demeure possible de dégager un consensus des compétences «fondamentales» que la personne devrait avoir développées.

Soulignons la contribution du Collège d'Alverno (Milwaukee, Wisconsin, É.U.) (Laliberté, 1989). Cette institution scolaire de niveau collégial a mis en évidence huit habiletés fondamentales qui constituent «les attributs d'une personne bien éduquée» :

- habileté à communiquer de façon efficace;
- capacité d'analyse;
- habileté à résoudre des problèmes;
- capacité d'entrer en interaction avec autrui;

- facilité à formuler des jugements de valeur et à prendre des décisions autonomes;
- capacité de comprendre les relations entre l'individu et son environnement;
- capacité de comprendre le monde contemporain dans lequel nous vivons;
- capacité de réagir aux arts.

L'habileté au travail d'équipe et à la collaboration ainsi que l'approche analytique et autodirigée (capacité d'analyse et de résolution de problème, autonomie et sens des responsabilités) que privilégient Morin et Marsolais (1990) rejoignent bien plusieurs des compétences mises en lumière par le Collège d'Alverno.

Par ailleurs, Isabelle (1989), dans son rapport sur de nouveaux systèmes de formation axés sur les compétences (Royaume-Uni), établit les compétences fondamentales à trois niveaux : - la capacité à résoudre des problèmes, - l'efficacité personnelle (planification, gestion, sens des responsabilités) et - les habiletés particulières et la compréhension liées au calcul, à la communication et à la dextérité manuelle.

Finalement, soulignons que De Landsheere (1990) aborde les compétences à caractère général par le concept de **compétence minimale** et identifie alors les éléments d'un programme de formation où une compétence minimale devrait être atteinte. Il s'agit alors :

- de la symbolique de l'information (lire, écrire, calculer);
- des sciences de base (physique, chimie, mathématiques et biologie);
- de l'étude historique;
- de la résolution de problèmes;
- des exemples de connaissances et de valeurs contenues dans les classiques de la culture.

### 2.1.2. Les compétences professionnelles

Les compétences peuvent aussi être abordées sous la **perspective professionnelle**. Elles sont alors plus précises et sont liées aux tâches et aux rôles spécifiques que la personne doit assumer dans un contexte particulier de travail. Elles sont donc définies en fonction des exigences du monde de l'emploi.

> *les compétences spécifiques (sont) liées à la maîtrise du métier et se réfèrent plus immédiatement à l'exercice des tâches, la réalisation des activités et au fonctionnement dans le cadre du travail.* (Tremblay, 1990, p.5)

Le National Council for Vocational Qualifications d'Angleterre précise le type de compétences professionnelles à développer. Il est intéressant de noter que certains des éléments qui y sont relevés peuvent s'apparenter à certaines compétences générales ayant été identifiées antérieurement. À ce titre, soulignons la capacité à innover et à s'adapter à des situations nouvelles ainsi que l'habileté à interagir avec d'autres personnes.

> *La compétence est un concept général qui englobe la faculté d'utiliser ses capacités et ses connaissances dans des situations nouvelles à l'intérieur de son champ professionnel. Elle intègre également l'organisation et la planification du travail, l'innovation et la capacité de s'adapter à des activités non routinières. Finalement, elle inclut les qualités personnelles nécessaires pour interagir efficacement avec les collègues, la direction et les clients. (traduction libre)* (Tremblay, 1990, p.22-23)

Par ailleurs, il importe de remarquer que les compétences d'ordre professionnel ne sont pas restreintes aux connaissances et aux savoir-faire de la personne. Quelques auteurs intègrent à leur définition les aspects d'attitudes, de jugement et de valeurs. Cette conception de l'Ordre des infirmières et infirmiers du Québec en témoigne bien :

> *la compétence professionnelle est la qualité (du professionnel) qui exerce sa profession selon les normes d'exercice, c'est-à-dire qui, possédant les connaissances scientifiques et professionnelles, le jugement et les habiletés nécessaires, les attitudes et les valeurs appropriées, s'acquitte adéquatement des tâches inhérentes à ses fonctions (de professionnel) dans un rôle donné.* (voir Barbès, 1990, p. 42)

Selon les fonctions et les rôles que la personne est susceptible d'assumer, il est donc possible de percevoir que les compétences peuvent être fort nombreuses et diversifiées. À ce sujet, De Landsheere note qu'il n'existe pas de façon universelle ou absolue pour aborder et résoudre un problème. Par ailleurs, elle reconnaît que la réalité sociale n'est pas stable et que les exigences du marché du travail sont mouvantes. En conséquence, elle considère que les compétences ne doivent pas assurément être les mêmes pour tous et qu'on devrait tenir compte de ces éléments lorsqu'on cherche à préciser les compétences à développer. *«Exiger les mêmes compétences minimales pour tout un groupe d'âge donné, sans tenir compte des grandes différences d'aptitudes et de contexte de société et d'environnement est irréaliste.»* (De Landsheere, 1990, p.44)

### 2.1.3. Définir les compétences en fonction de leur développement

Outre ces nuances entre ces différents types de compétence, il est possible d'approfondir ce concept sans établir de distinction entre compétences à caractère général et compétences à caractère professionnel et en cherchant à les envisager dans la perspective de leur développement. À ce sujet, Morin et Marsolais (1990) présentent un modèle intéressant (voir fig. 2). Selon eux, la personne, avec toutes ses caractéristiques, a différentes occasions de développer ses compétences. Les différents programmes de formation se révèlent des lieux privilégiés, mais non exclusifs, pour le développement de compétences, que celles-ci relèvent de la formation générale ou professionnelle. L'actualisation de ces compétences s'effectue dans un champ d'exercice particulier. De plus, pour que la personne soit en mesure d'exercer ses compétences, celles-ci doivent être reconnues. Cette reconnaissance est importante et, selon Morin et Marsolais, se situe à plusieurs niveaux (personnel : auto-reconnaissance, scolaire : diplôme, reconnaissance corporative, sociale, empirique).

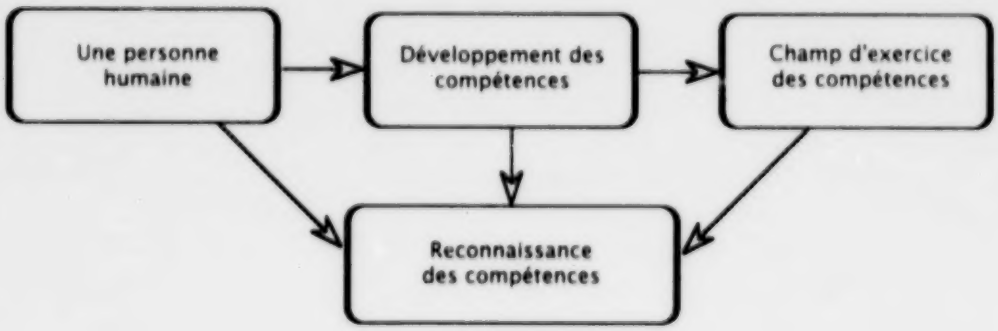



Figure 2. Le développement de la compétence (Morin et Marsolais, 1990)

Huard (1990) présente aussi cette question dans une perspective similaire. Il prend en compte la personne dans son entité et marque un souci vis-à-vis de la cohérence entre l'action et la réflexion de la personne.

> *... une personne est compétente lorsqu'elle est capable, de manière autonome, d'utiliser ses découvertes et ses prises de conscience dans sa vie quotidienne. Une personne compétente est celle qui établit une cohérence entre ce qu'elle dit et ce qu'elle fait. En d'autres mots, une personne possède une compétence lorsqu'elle réussit à maintenir un équilibre entre les savoirs et les savoir-être, c'est-à-dire entre ce qu'elle a compris et les attitudes qu'elle adopte.* (p. 39)

Les savoirs, savoir-faire et savoir-être se révèlent sans contredit, les composantes importantes de la compétence. Par savoir, il faut entendre tout ce qui a trait aux connaissances (scientifiques et professionnelles) ainsi qu'aux habiletés cognitives. Le savoir-faire réfère aux habiletés et aux aptitudes de l'individu à faire ..., à réaliser ... Le savoir-être concerne plus particulièrement les valeurs et les attitudes de la personne. Sur ce dernier plan, plusieurs auteurs font ressortir la grande portée, sur le développement des compétences, de certains éléments spécifiques relatifs au savoir-être. De Landsheere est fort explicite et s'exprime ainsi :

> *on ne soulignera jamais assez combien il importe de s'occuper d'habiletés à la fois intellectuelles et affectives [...]. Les composantes affectives et conatives de la compétence sont en tous points aussi importantes que les composantes cognitives. Les négliger produit des adultes incompétents.* (1990, p.36)

Langlois (1990), Lessard (1990) et Morrissette et Gingras (1989) estiment aussi que les attitudes de la personne sont au coeur de son processus d'apprentissage et, qu'en ce sens, elles sont déterminantes par rapport aux compétences que la personne sera en mesure de développer et d'exercer.

> *une fois acquis, le système des émotions et des motivations d'une personne constitue, combiné aux conditions extérieures, sociales ou autres, le facteur le plus important à considérer dans l'explication de ce qui fait que cette personne apprend ou n'apprend pas de nouvelles attitudes, de nouvelles connaissances ou de nouvelles habiletés.* (Morrissette, Gingras, 1989, p.36)

Ainsi, plusieurs attitudes telles la motivation, l'indépendance, la collaboration ou l'endurance sont à l'occasion identifiées par l'un ou l'autre auteur comme étant au coeur de l'affirmation de la compétence. Par ailleurs, il importe de considérer que le développement de la compétence ne se réalise pas selon un modèle linéaire où chacune de ces composantes pourrait être traitée de façon isolée. Au contraire, il est plutôt reconnu que les composantes de la compétence se développent selon un processus d'intégration.

*la compétence est une caractéristique rattachée à la personne. On ne peut rencontrer deux personnes qui ont la même compétence, car chacune réalise de façon tout à fait originale la synthèse de ses composantes de savoir, de faire et d'être.* (Barbès, 1990, p.40)

Ce processus d'intégration dans le développement des compétences est aussi repris par Huard. Selon lui, la compétence se traduit par un savoir-faire qui découle directement de l'équilibre entre les savoirs et les savoir-être. *«Ce sont les savoirs réunis aux savoir-être qui donnent, chez une personne, dans un domaine donné, un savoir-faire, c'est-à-dire une compétence, une capacité d'utiliser ses savoirs.»* (Huard, 1990, p. 39). Par ailleurs, cet auteur lie chacune des composantes de la compétence à un concept spécifique qui jette un nouvel éclairage. Les ***savoirs*** donnent du ***«pouvoir»***, les ***savoir-être*** amènent à ***«vouloir»*** et, de l'équilibre entre ces deux composantes découle le ***savoir-faire*** qui illustre la compétence et qui incite à ***«agir»***.

Le développement des compétences, dans cette perspective d'intégration, peut aussi être envisagé en fonction du rythme de leur acquisition, qui peut être différent d'une personne à une autre. Dans ce sens, Morrissette et Gingras (1989), en s'appuyant sur la taxonomie du domaine affectif de Krathwohl et al., définissent cinq niveaux d'intériorisation d'une attitude, ces derniers pouvant être mis en parallèle avec les niveaux à atteindre lors du développement de compétences. La **réception** est le niveau de la prise de conscience; la **réponse** correspond à la capacité de reproduire, sur demande, le comportement, l'attitude, la compétence souhaités; la **valorisation** implique une constance dans l'exercice du comportement, de l'attitude, de la compétence; l'**organisation** et la **caractérisation** constituent les deux niveaux supérieurs où ces comportements/ attitudes/ compétences sont organisés en un système de plus en plus cohérent qui illustre l'intégration graduelle de valeurs de référence.

### 2.1.4. La synthèse : des éléments pour notre propre définition

La recension des écrits effectuée précédemment permet d'envisager différents éléments pour une éventuelle définition et nous amène à situer notre propre concept de compétence. Toutefois, on ne saurait se limiter à ces seules considérations. En effet, les orientations philosophiques et pédagogiques que nous avons déjà circonscrites dans la recherche antérieure et qui se traduisent par trois principes éducatifs ont aussi une icidence directe sur la définition du concept de compétence. Les trois principes éducatifs dont il est question sont ainsi formulés.

*Dans le cadre de la formation en techniques d'éducation en services de garde,*
- *le professeur a le souci de favoriser le développement d'une personnalité intégrée;*
- *le professeur encourage l'étudiant à être le «moteur» de ses apprentissages;*
- *le professeur favorise différentes formes de participation et ce, dans des sphères d'activités variées.*

Donc, dans la perspective du développement d'une personnalité intégrée, la compétence circonscrite à partir des trois composantes : savoir, savoir-faire et savoir-être et le développement des compétences selon un processus d'intégration rejoignent nos conceptions éducatives. Par ailleurs, l'importance prépondérante de la composante du savoir-être dans l'acquisition et le développement des compétences nous est apparue particulièrement signifiante. Cette place faite au domaine des attitudes, où des aspects tels la motivation et l'intérêt de la personne sont pris en considération, s'inscrit dans le même sens que la préoccupation que nous affichons pour que l'étudiant soit le moteur de ses apprentissages. De plus, dans cette démarche d'apprentissage où l'étudiant est actif, le rythme de chacun peut varier. Il nous importe de tenir compte de cette différence possible dans l'acquisition des compétences et le modèle présenté par Morrissette et Gingras apporte alors un éclairage signifiant alors que le développement de la compétence passe par différentes étapes (réception, réponse, valorisation, organisation et caractérisation). En dernier lieu, le principe pédagogique qui aborde les lieux et les formes de participation de l'étudiant nous amène à miser sur la reconnaissance de la compétence et à envisager les lieux diversifiés où l'étudiant est amené à faire la démonstration de cette compétence. On ne saurait alors restreindre le développement des compétences aux compétences spécifiques liées exclusivement à un champ d'exercice précis et restreint.

Dans cette perspective, la distinction établie entre compétences à caractère général et compétences à caractère professionnel ne nous apparaît pas justifier l'élaboration de deux grilles différentes de compétences, selon le type de compétences à développer. Il va sans dire que les compétences professionnelles sont de première importance dans le cadre de cette recherche. Toutefois, leur développement ne va pas sans considérer les compétences plus fondamentales. Nous reconnaissons la portée déterminante de compétences générales sur le développement et l'agir professionnel de la personne. À cet égard, les compétences fondamentales dégagées par le Collège d'Alverno nous paraissent de première importance. Dans cette perspective, nous entendons donc développer un modèle où ces compétences générales et professionnelles sont intégrées, en tenant compte de leurs différences comme de leur complémentarité.

Considérant les remarques précédentes, notre définition du concept de compétence pourrait donc s'élaborer ainsi :

*La compétence est cette qualité et cette capacité qu'a la personne, dans son champ d'activité professionnelle et dans toute situation de vie, d'utiliser ses connaissances et sa compréhension du «monde», d'exercer ses habiletés et de faire montre d'attitudes appropriées afin de s'acquitter adéquatement des tâches qu'elle doit assumer et de relever de nouveaux défis, dans différents contextes. Dans cette perspective, lorsque la personne intervient, elle cherche à établir une cohérence entre ses valeurs et ses actions, entre ce qu'elle dit et ce qu'elle fait. Elle cherche alors à donner un sens à ce qu'elle vit et accomplit, par la démarche de réflexion et de remise en question qu'elle alimente tout en cours d'action. Par ailleurs, dans un processus interactif, elle met à profit ses savoirs, ses savoir-faire et ses savoir-être. Pour développer ses compétences, la personne s'engage alors tout entière dans un processus continu où la réflexion et l'action, les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être sont sollicités et en constante interaction.*

## 2.2. La pratique professionnelle de l'éducateur

Ces quelques éléments relevés précédemment permettent de jeter les jalons de la définition du concept de compétence. Cependant, cette clarification, tout en étant très utile, paraissait limitée. En effet, l'éventuelle identification des compétences de l'éducateur en service de garde ne pourrait s'effectuer sans la situer dans le contexte professionnel spécifique de cet intervenant. Dans cette perspective, nous avons cherché un cadre conceptuel sur lequel appuyer la pratique éducative et qui puisse être conjugué à cette conception de la compétence.

La présente section aborde alors différents éléments qui caractérisent l'action professionnelle de l'éducateur. Ces éléments, mis en perspective avec la réflexion antérieure sur le concept de compétence, offrent les assises sur lesquelles repose cette recherche.

### 2.2.1. Éduquer : une profession ou un art?

Chercher à préciser la compétence nous amène à situer l'acte professionnel dont il est question. En effet, les concepts de professionnalisme et de compétence sont souvent associés l'un à l'autre, le premier s'appuyant sur le second pour s'assurer crédibilité et qualité.

> *"Being a competent professional" is a phrase which is certain to grab the attention of everyone within the early childhood field with any sense of work ethic; we all want to be perceived as "professional" in terms of the work we do and we all need to be recognised as "competent" in terms of our approach to that work.* (Clyde et Rodd, 1989, p. 1)

Et, à ce sujet, l'éducateur est au centre d'un débat : Doit-on considérer son action comme celle d'un professionnel? ou Éduquer, ne serait-il pas plutôt *«un geste d'art»* (Paré et Laferrière, 1985)?

Dans ce questionnement sur l'acte professionnel, diverses associations, soucieuses de redorer et de valoriser le rôle de l'éducateur, s'engagent dans des démarches en vue d'en définir un éventuel code d'éthique[4]. Cependant, selon Lessard (1991) et le C.S.E. (1991), cette démarche n'est pas nécessairement prometteuse. En fait, ces auteurs, préoccupés par une problématique

---

[4] Le Regroupement des garderies de la région 6C (RGR6C) est particulièrement préoccupé par cette question et a offert un journée de formation à ses membres sur ce sujet à l'hiver 1992.
L'association nationale américaine NAEYC a aussi entrepris une démarche sur cette question. Voir: FEENEY, S., KIPNIS, K. (1989). A new code of Ethics for Early childhood educators!, Young Children. 45, no.1, p.24-29.

similaire en ce qui concerne l'enseignant, estiment que les balises du professionnalisme enseignant n'ont pas à être nécessairement dégagées à partir de ce code d'éthique. À cet égard, Lessard est très explicite : le professionnalisme ainsi défini trahit *«un parti pris pour l'organisation du travail des professions libérales établies. [...] Cette rhétorique promeut un modèle d'organisation du travail qui ne sera jamais à la portée des enseignants.»* (1991, p.18). C'est une position similaire que Saracho (1988) défend. Reconnaissant la complexité du travail de l'éducateur en service de garde et l'impossibilité de circonscrire le modèle idéal de l'intervenant, elle estime que la démarche d'élaboration d'un code d'éthique est difficile et n'est pas forcément pertinente.

Chercher à définir la profession à partir de la réalisation d'un code déontologique très spécifique n'est donc pas assurément la voie à suivre pour l'éducateur en service de garde. En ce sens, Schön (1983) suggère une définition de la pratique professionnelle qui peut amener à de nouvelles perspectives et qui pourrait mieux convenir aux caractéristiques particulières du travail en milieu de garde. Selon Schön, le professionnel est cette personne spécialiste d'un domaine qui a à faire face à différentes situations d'un certain type et qui développe son propre répertoire d'attentes, d'images et de techniques pour relever les défis que lui posent ces différentes situations. Or, selon cet auteur, la réalité avec laquelle le professionnel doit composer est constituée de situations uniques qui doivent être perçues par ce dernier autant à partir des similitudes avec des expériences antérieures qu'à partir des différences qui en font alors des situations particulières.

La pratique considérée sous cet angle met en lumière des habiletés à «créer» puisque le professionnel est appelé à constituer son propre répertoire de stratégies et de moyens d'action. Cette capacité à créer, à inventer ses gestes et ses stratégies est d'ailleurs jugée comme une caractéristique déterminante chez l'éducateur et est fréquemment relevée. À cet égard, Paré et Laferrière (1985) reconnaîtront qu'intervenir auprès de l'enfant est un acte global, intuitif et complexe, et qu'en conséquence il exige de l'éducateur qu'il réinvente constamment les gestes à poser. Ils font d'ailleurs ressortir, tout comme le C.S.E. (1991), le caractère imprévisible de l'action éducative : *«La pédagogie n'est pas quelque chose de programmable, de prescriptible qui obéisse à des règles fixes.»* (Paré et Laferrière, 1985, p.14). Cette particularité conduit l'éducateur à exploiter ses ressources créatives et fait de son intervention un «geste d'art». Pour sa part, Saracho (1988) dira de l'action éducative qu'elle est un processus créatif par lequel l'éducateur est appelé à prendre de multiples décisions, à différentes étapes de sa pratique et concernant plusieurs aspects de celle-ci. Par ailleurs, Dopyera et Dopyera (1987) soutiennent que ces nombreuses décisions relèvent de choix au regard de stratégies à mettre de l'avant par l'éducateur. En ce sens, ils rejoignent la vision de Schön (1983) où le professionnel génère son répertoire personnel d'attentes, d'images et de techniques.

La perspective soumise par Schon (1983) pour définir la pratique professionnelle permet donc une synthèse intéressante et apporte un nouvelle alternative à ce débat qui opposait «art» et «profession». Il n'est ainsi plus question de situer l'un en opposition avec l'autre mais de les intégrer, en considérant que la profession de l'éducateur exige qu'il soit en mesure de constamment réinventer ses façons de faire face aux différentes situations auxquelles il est confronté et avec lesquelles il doit composer.

Cette façon de définir l'acte professionnel et à laquelle nous nous associons soumet le développement des compétences à une vision où l'éducateur doit s'inscrire dans un processus particulier de réflexion continue où il sera appelé à évoluer, à s'auto-observer et à s'auto-évaluer. C'est ce processus de développement et de réflexion dans lequel l'éducateur s'engage que nous nous proposons de développer davantage dans les prochaines pages.

### 2.2.2. Une vision globale de l'action éducative

La définition même du concept de compétence soumise auparavant et où est affichée l'intégration des savoirs, savoir-être et savoir-faire suggère une vision globale du développement des compétences. Cette vision n'est pas étrangère à la conception que se font plusieurs auteurs du développement professionnel de l'éducateur. Les caractéristiques de l'intervention éducative relevées plus tôt et qui amènent à la reconnaître comme un acte complexe et global, fait d'une grande part d'imprévisible, exigent de l'éducateur un investissement de lui-même à des niveaux personnel et professionnel. D'ailleurs, ces deux dimensions ne peuvent être isolées et constituent des éléments intégrés et indissociables de l'agir professionnel.

Les réflexions de Paré et de Laferrière (1985) ainsi que du C.S.E. (1991) sur l'enseignement sont, à ce sujet, révélatrices. Considérant le caractère analogue de l'enseignement et de l'intervention en service de garde, en ce qui concerne la portée éducative de l'un et de l'autre, la contribution de ces auteurs est à considérer et permet d'alimenter la présente discussion. Ainsi, Paré et Laferrière (1985) affirment avec insistance que l'acte d'enseigner fait appel à toutes les ressources de la personne et qu'il met en jeu des «*composantes sensorielles, émotionnelles, intellectuelles et spirituelles* » (p.13) chez l'enseignant. Bien sûr, ils reconnaissent la contribution d'habiletés professionnelles spécifiques, mais toujours en les associant étroitement à des ressources de nature plus personnelle ou individuelle. Cette affirmation en témoigne bien : «*Il [l'acte d'enseigner] fait appel à un répertoire, à des techniques, à des idées et à des connaissances, mais aussi à des sensibilités propres à l'enseignante.* » (Paré et Laferrière, 1985). Bien plus, selon ces auteurs, l'acte éducatif est, pour l'enseignant, un instrument de croissance et de développement, un geste d'affirmation de soi.

Pour sa part, le C.S.E. (1991) définit la complexité de l'acte d'enseigner en référant aussi à ses dimensions personnelle et professionnelle. «*Enseigner est aussi un acte complexe parce qu'il requiert un vaste éventail de compétences et de qualités personnelles.*» (C.S.E., 1991, p.24) C'est alors quatre types différents de compétence qui sont pointés : compétence disciplinaire, compétence didactique, compétence psychopédagogique et compétence culturelle. Et, en complément, le Conseil identifie les qualités personnelles que doit posséder un bon enseignant : authenticité, respect et compréhension de l'élève, talent de communicateur, invention et créativité, capacité à travailler en équipe, sens aigu de l'éthique professionnelle.

Ainsi donc, l'acte éducatif, qu'il prenne place dans le contexte scolaire ou dans le cadre spécifique des services de garde, fait référence à un développement global des compétences, parce que celles-ci rejoignent les dimensions personnelle et professionnelle de l'éducateur. Dans un tel contexte, la connaissance de lui-même que doit avoir l'éducateur apparaît fondamentale à son agir professionnel. Withmore développe cette idée. Partant du fait que «*nous enseignons ce que nous sommes* » (Withmore, 1988, p.261), cette auteure met en évidence que la responsabilité première qui revient à tout éducateur est celle de «s'examiner» de près : «*de regarder, d'explorer, d'être impitoyablement honnête avec soi-même* » (p.263). À cette fin, il est donc déterminant, selon Withmore, que l'éducateur soit en contact avec son inconscient, ceci afin de mieux comprendre et respecter l'inconscient de l'enfant, mais aussi parce que notre réalité intérieure conditionne nos comportements extérieurs. Dans le même sens, Fugitt (19 ) estime que l'éducateur, s'il veut respecter la réalité de l'enfant et l'accompagner à travers celle-ci, doit lui-même respecter sa propre réalité. Et, c'est à travers le développement de la conscience qu'il a de lui-même, dans le respect de ses craintes, de ses résistances et de ses doutes personnels, par l'exploration de ses attitudes, de ses attentes, de ses préjugés, de ses projections et des modèles de comportements proposés qu'il peut y parvenir.

La position de Seifert (1988) s'inscrit dans cette même optique. Cependant, cet auteur insiste surtout sur l'importance déterminante du passé éducatif de l'intervenant en petite enfance. Les expériences d'enfant de ce dernier au sein d'une famille et dans divers contextes scolaires l'ont amené à intégrer différents modèles d'éducateurs, que ceux-ci soient parents ou enseignants. Selon Seifert, la nature de ces expériences et la conscience que l'éducateur en service de garde sont étroitement liées à la qualité de son intervention et à son choix pour cette profession. Ainsi, la connaissance de soi est encore ici pointée, mais en la mettant cette fois en perspective avec les passés familial et scolaire de l'éducateur.

Cette meilleure connaissance de soi amène chez la personne une plus grande liberté et un plus grand pouvoir, en ce sens que la personne peut «choisir» ce qu'elle est ou ce qu'elle devient comme éducateur (Withmore, 1988). En outre, cette connaissance amène la personne à s'investir en mettant à profit ses habiletés spécifiques, en misant sur ces dernières, tout en ayant conscience de ses difficultés propres.

> *Chacun de nous a ses caractéristiques propres, ses polarités et ses contradictions et même ce que l'on pourrait considérer comme un manque peut être une force lorsque l'on considère la dynamique propre de la personne qui a mis au point telle ou telle réaction.* ***Chacun de nous est unique et notre responsabilité est plus d'apprendre à nous connaître et à nous utiliser dans nos forces et nos limites que de nous conformer à un modèle extérieur.*** (Paré et Laferrière, 1985, p.24)

La prise de conscience de soi sur un plan personnel est donc fortement encouragée. Toutefois, celle-ci ne peut être dissociée d'un savoir «professionnel» que porte l'éducateur et qu'il doit chercher aussi à préciser et à circonscrire. Schön (1983) a cherché à définir cette forme de contribution sous l'appellation de ***knowing-in-action*** (p.89) ou «savoir d'expérience». C'est ce savoir implicite et tacite qui est inscrit dans l'action et qui amène l'intervenant à agir spontanément, en utilisant intuition, connaissances et habiletés d'une façon intégrée et globale. Ce savoir repose sur les théories implicites que l'éducateur porte et qui sont sous-jacentes aux gestes qu'il pose, puisqu'elles motivent et gouvernent ses actions (Paré et Laferrière, 1985; Spodek, 1988). C'est pourquoi il importe d'identifier ces conceptions et ce savoir d'expérience, ceci afin de les amener de l'implicite à l'explicite et de cerner sa propre compétence.

Cette forme de savoir est aussi commentée par Lessard (1991), en ce qui concerne l'enseignement. Il parle alors d'un savoir synthétique qui n'est autre que l'intégration d'une pluralité de savoirs et dont le principe d'organisation est la pratique elle-même.

> *Un enseignant produit un savoir pratique, qui est toujours contextué et singulier, mais qui, néanmoins, ultimement se fonde et appelle à son aide des généralisations. Bien sûr, selon les personnes interrogées, ce savoir pratique apparaîtra plus ou moins implicite ou articulé; ce qui nous a frappé cependant, c'est qu'il constituait le noyau dur du sentiment de compétence des enseignants.* (Lessard, 1991, p.23)

Cette affirmation montre combien il est alors essentiel de considérer ce savoir pratique, de chercher à en comprendre les assises, d'explorer son influence sur l'action éducative de l'intervenant et, par ricochet, d'en cerner la portée sur l'affirmation de la compétence professionnelle.

Toutefois, la réflexion sur ce savoir d'expérience ne peut se terminer sans considérer la place qu'y tient l'intuition. Ainsi, selon Paré et Laferrière (1985), l'intuition est un élément fondamental de ce savoir d'expérience. Ils la définissent alors en ces mots.

> *Nous appelons ici intuition, cette connaissance intérieure fondamentalement corporelle et émotionnelle, non explicitée et fondée sur l'expérience antérieure, sur les données sensorielles et émotionnelles intériorisées. [...] C'est cette structure intérieure qui nous permet de reconnaître dans nos propres productions ou autour de nous les gestes et les idées qui l'expriment le mieux, comme ceux qui la contredisent.* (Paré et Laferrière, 1985, p.14)

La façon dont l'éducateur compose avec la réalité à laquelle il est confronté, sa manière de faire face à l'imprévisible reposent donc sur cette intuition qui est partie intégrante de son propre savoir d'expérience.

Qu'il s'agisse d'identifier ses qualités personnelles, l'influence de son passé ou son savoir d'expérience, il appert que la connaissance de soi, pour l'éducateur, est déterminante et, qu'en ce sens, elle conditionne le développement de ses compétences. Cependant, dans cette perspective, il importe de clarifier de façon explicite toutes les diverses composantes à l'égard desquelles l'éducateur doit développer cette prise de conscience et c'est ce que se propose d'aborder la prochaine section.

### 2.2.3. Les composantes de la démarche éducative

L'importance de se connaître, pour l'éducateur, a été reconnue et discutée précédemment. Ceci dit, quels aspects de lui-même l'éducateur doit-il connaître de façon plus spécifique? À quels éléments doit-il réfléchir? Sur quels points doivent plus particulièrement porter ses prises de conscience? Que doit-il regarder, observer, évaluer de lui-même? Non seulement la connaissance de soi est essentielle mais encore faut-il pouvoir dégager les éléments sur lesquels elle doit porter et qui sont déterminants au regard de la pratique éducative. C'est dans cette perspective qu'il convient maintenant de cerner cette pratique éducative.

Or, cette tâche n'est pas évidente. En effet, alors que l'intervention éducative a été identifiée à partir de son caractère complexe et global (C.S.E., 1991; Paré et Laferrière, 1985), tenter de la définir et d'en décrire les composantes apparaît presque comme un défi insurmontable. Par ailleurs, peu de chercheurs se sont penchés sur la globalité de l'action éducative alors qu'elle est généralement découpée selon différentes perspectives plus restreintes telles : les traits de personnalité de l'éducateur, ses comportements, ses croyances et valeurs, les rôles à assumer par l'intervenant, etc. (Lavoie, 1990; Spodek, 1988). D'autre part, les études qui se sont penchées sur la pratique éducative ont, pour la plupart, traité cette question par le biais de l'enseignement (Clark et Peterson, 1986; Feeney et Chun, 1985; Kohut, 1980; Shavelson, 1983; Spodek et Saracho, 1982). Des écrits consultés, deux se distinguent à cet égard, puisqu'ayant conçu un modèle qui caractérise la pratique de l'éducateur en petite enfance.

En premier lieu, notons la contribution de Dickinson (1987). À partir d'une étude approfondie effectuée auprès d'éducatrices de divers milieux éducatifs préscolaires ontariens, cette chercheure a défini la pratique éducative selon un modèle circulaire. Elle y intègre cinq éléments qui sont en interaction et qui devraient être représentés par des spirales, en vue d'indiquer le processus de changement continu dans lequel se retrouve l'éducateur. Ces cinq dimensions sont les suivantes (Voir fig. 3).

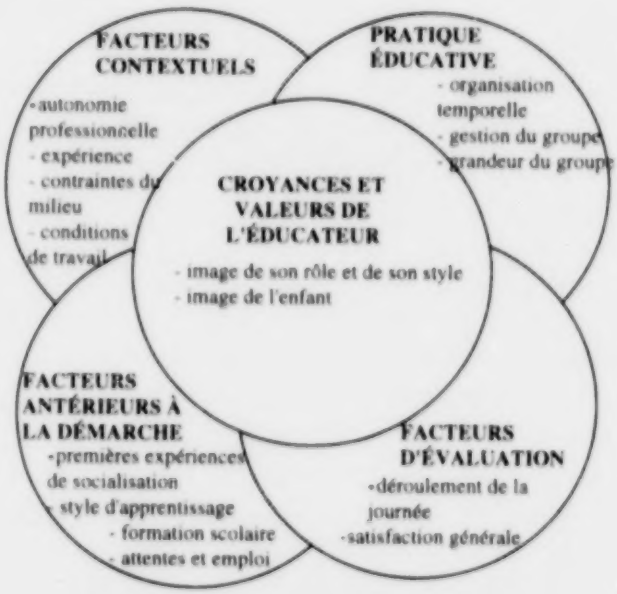



Figure 3. Le modèle circulaire de développement professionnel de l'éducateur (Dickinson, 1987) (Traduction libre)

Ainsi, la chercheure intègre sous la catégorie *facteurs antérieurs à la démarche* , les éléments qui sont issus d'expériences ayant précédé l'engagement dans la profession d'éducateur: les premières expériences sociales et d'apprentissage, le style privilégié d'apprentissage de l'éducateur, ses attentes à l'égard de l'emploi, sa formation scolaire. *Les croyances et les valeurs de l'éducateur* regroupent la perception que l'éducateur a de son style d'intervention et des rôles qu'il croit devoir relever ainsi que l'image qu'il a de l'enfant. Les *facteurs contextuels* sont ceux qui définissent le contexte éducatif spécifique à l'intervenant : les contraintes du milieu, les conditions

de travail, l'autonomie professionnelle dont jouit l'éducateur, ses années d'expérience, la nature de cette expérience, etc. Sous la ***pratique éducative***, Dickinson retient les éléments qui permettent de décrire le climat avec le groupe d'enfants : l'organisation temporelle privilégiée par l'éducateur, l'encadrement de son groupe et la grandeur de celui-ci sont alors pointés. Finalement, les *facteurs d'évaluation* dégagés concernent l'évaluation effectuée sur le déroulement et les expériences vécues dans le cadre de la pratique quotidienne ainsi que le niveau de satisfaction générale à l'égard de l'emploi.

Lavoie (1990) s'est aussi penchée sur cette question de la pratique éducative en service de garde et a abordé des aspects similaires à ceux développés par Dick nson (1987). Préoccupée par la manière dont les éducateurs effectuent l'évaluation de leur action, cette chercheure a mené une étude de type ethnographique auprès d'éducatrices en garderie. Ses travaux l'amènent à proposer un modèle qui illustre comment l'éducateur effectue l'évaluation de sa démarche, mais qui met aussi en perspective les différentes composantes qui définissent la pratique éducative et sur lesquelles peut porter cette évaluation .

Ces aspects sont alors les suivants (Voir fig. 4). Dans un premier bloc, Lavoie (1990) aborde le concept d'***image de soi et de son rôle***. Sont alors intégrés sous cette appellation les traits de personnalité de l'éducateur ainsi que l'image qu'il a du ou des rôles qu'il croit devoir assumer dans le cadre de sa profession. La ***philosophie éducative*** est un autre point dégagé et est constituée par la conception globale que l'intervenant se fait de l'éducation. Par ailleurs, la ***perception que l'éducateur a de lui-même comme apprenant***, en référence à ses propres expériences d'apprentissage et de socialisation, constitue une autre des composantes du modèle et s'inscrit dans l'interaction entre l'image de soi et la philosophie éducative. Les *valeurs et les objectifs* regroupent les buts visés par la personne qu'ils soient affichés ouvertement ou plutôt intuitifs ainsi que les valeurs que l'éducateur porte, qu'elles soient de référence ou de préférence. Les *caractéristiques du milieu* concernent les aspects qui déterminent le contexte d'intervention de l'éducateur : aménagement, constitution de l'équipe de travail, horaires de travail, ressources financières du service de garde, grandeur et constitution des groupes d'enfants, etc. Les *stratégies éducatives et les moyens d'actions élaborés* sont constitués par les démarches que l'éducateur met de l'avant et peuvent varier d'un intervenant à un autre. À titre d'exemple, des stratégies liées à la planification, à l'individualisation de l'intervention, à l'animation d'activités, à la communication avec l'enfant, à l'encadrement du groupe, ne sont que quelques-uns des aspects que Lavoie (1990) a intégrés sous cette catégorie. Les *processus engendrés* sont présentés comme étant les retombées de la démarche de l'éducateur et sont alors définis à partir d'éléments qui décrivent le climat au sein du groupe ainsi que le bien-être des enfants et de l'éducateur. Finalement, le modèle circonscrit les processus d'évaluation mis en jeu lors de la démarche de l'éducateur et en distingue deux formes

particulières : une *évaluation globale* où la satisfaction à l'égard de l'emploi est envisagée et où la cohérence entre le discours et la pratique est recherchée; et, une *évaluation d'éléments spécifiques* , à partir de critères plus ou moins implicites, qui porte plus particulièrement sur les stratégies mises de l'avant et sur les processus engendrés par toute le démarche éducative. Ainsi, selon Lavoie (1990), la pratique de l'éducateur est déterminée par l'interaction de ces différentes composantes identifiées, ce qui en illustre, une fois de plus, la grande complexité.

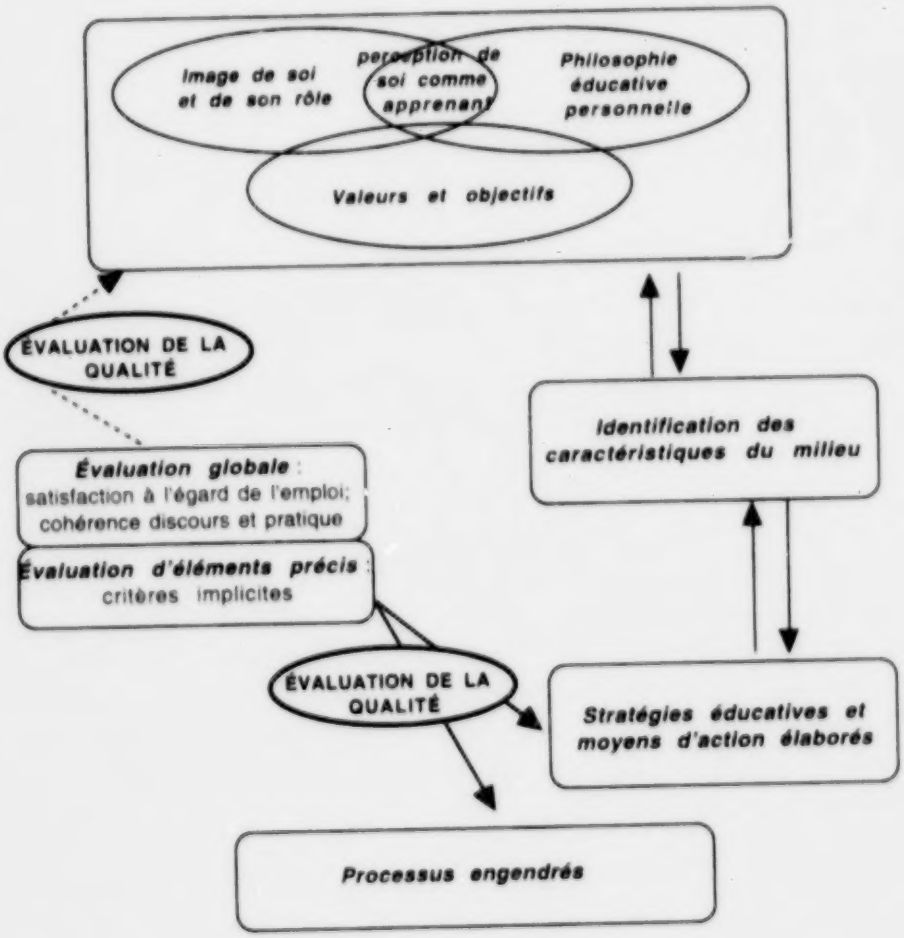



Figure 4. Modèle de la démarche éducative
(Lavoie, 1990)

Les deux modèles présentés ci-dessus, quoique différents, s'inscrivent dans une optique similaire. En effet, ils abordent la pratique de l'éducateur en cherchant à illustrer sa globalité et l'interaction présente entre les diverses composantes la constituant. Malgré qu'elles utilisent une terminologie différente et qu'elles organisent les composantes dans un schéma propre à chacune, les chercheures ont décrit l'action de l'éducateur à partir de thèmes similaires et ont misé tout autant sur les dimensions personnelle et professionnelle du développement de celui-ci.

Ces façons de définir l'action de l'éducateur offrent plusieurs éléments qui permettent de définir et de circonscrire les enjeux de la pratique professionnelle. Or, lorsque combinées à notre vision de la compétence, les composantes identifiées par ces modèles constituent un cadre conceptuel qui permet d'identifier divers aspects à partir desquels des compétences pourront être dégagées. À cet égard, des deux modèles présentés, celui de Lavoie (1990) sera plus particulièrement retenu et utilisé dans le cadre de la présente recherche.

### 2.2.4. Le processus d'analyse de la pratique

La pratique professionnelle bien définie, mise en perspective avec l'importance de la connaissance de soi chez l'éducateur, amène à envisager le processus d'analyse et de réflexion dans lequel s'inscrit l'éducateur. C'est alors le concept de «pratique réflexive» que Schön (1983) a développé et qui est repris par plusieurs (C.S.E., 1991; Dopyera et Dopyera, 1987; Paré et Laferrière, 1985) qu'il est judicieux d'explorer ici.

La pratique réflexive est caractérisée par la «réflexion dans et sur l'action» qui se traduit par cette forme de regard que porte l'éducateur sur son action et qu'il doit aussi porter en cours d'action. Cela l'amène à questionner de façon constante ses gestes, ses choix pédagogiques et, de ce fait, le place dans une situation où il est en continuel développement. En conséquence, l'acte éducatif «n'est donc pas qu'une action : c'est aussi une pensée» (C.S.E., 1991, p.21). C'est d'ailleurs cette réflexion dans l'action, qui est caractéristique de la démarche de l'éducateur face à une situation complexe et imprévisible, qui exige de lui une bonne part de créativité, ce dont on a parlé précédemment.

Ce type de réflexion est caractérisé par un rapport différent établi entre la pratique professionnelle et la réflexion théorique. Paré et Laferrière (1985) l'expriment en ces mots :

*S'il convient de reconnaître le rôle important de la théorie, il faut savoir la situer dans une relation dialectique avec la pratique. Les deux doivent s'éclairer et se transformer mutuellement. L'évaluation de l'action doit rejaillir autant sur la pratique que sur la théorie qui l'inspire.* (Paré et Laferrière, 1985, p.18)

Dans cette perspective, l'action ne peut être séparée des éléments théoriques qui l'inspirent, pas plus que ceux-ci ne peuvent définir à eux seuls, et à priori, ce que devra être l'action. C'est donc un aller-retour entre l'action et la réflexion qui est primé, où le savoir d'expérience s'enrichit de concepts qui prennent racine tout autant dans la pratique concrète que dans des éléments théoriques divers.

Selon Schon (1983), cette réflexion peut alors porter sur les trois éléments suivants: sur l'action elle-même (les stratégies engagées), sur la portée de cette action ou sur le savoir d'expérience intuitif qui est lié à cette action. Pour ce chercheur, l'éducateur s'engagera dans ce type d'analyse, en autant qu'il est «**surpris**» par la situation avec laquelle il doit composer. Et, cette surprise est générée par les aspects nouveaux et imprévisibles que cette situation unique et particulière présente. Paré et Laferrière (1985), quant à eux, notent plutôt que c'est la **contradiction** qui incite l'éducateur à s'engager dans ce processus de réflexion. Selon eux, tout acte pédagogique est justement «porteur de contradictions» (1985, p.19).

*Il y a dans tout geste la partie qui correspond à ce que l'on cherche et la partie qui ne rejoint pas nos intentions ou nos valeurs; c'est la distance entre les intentions et les résultats qui exprime la contradiction.* (Paré et Laferrière, 1985, p.19)

En vue de réduire le malaise que génèrent ces contradictions, l'éducateur se mobilise et s'inscrit dans une démarche d'analyse critique de lui-même. Ces contradictions pourront graduellement se dissiper, à la condition que l'éducateur soit en mesure de transformer ses perceptions et, de ce fait, qu'il parvienne à transformer la conscience qu'il a de son action. Le processus d'analyse qui conduit à de tels résultats est, selon Paré et Laferrière (1985), une démarche personnelle et ne peut être imposé à quiconque. Il doit être perçu comme nécessaire par la personne. Pour ces auteurs, l'échange entre collègues, la description objective de ce qui est accompli par l'éducateur, la réflexion à partir de différentes théories sont tous des éléments qui peuvent contribuer à alimenter cette démarche de réflexion. En référence à Eisner (1979), ils précisent en outre que la critique de l'action éducative se réalise en trois phases : décrire, interpréter et évaluer.

La réflexion dans l'action que prône Schon est aussi décrite à partir de certaines étapes qui sont cependant différentes. D'abord, le professionnel doit se laisser «surprendre» par l'expérience qu'il vit et être en mesure de repérer les aspects nouveaux auxquels il est confronté. À ce moment, il doit tolérer l'ambiguité, l'incertitude et, peut-être, la confusion que génère cette première prise

de conscience. Par la suite, en recourant à son savoir d'expérience, il cherche à situer l'expérience à partir des différences et des similitudes avec des situations antérieures. C'est à partir de cela qu'il cherche à donner un nouveau sens à ce qu'il vit, à «re-structurer» le problème spécifique que lui pose cette situation. S'inspirant alors de ces réflexions, il expérimente différentes stratégies et cherche à rendre la situation congruente à ses croyances et à ses valeurs. Il cherche à ce que les gestes qu'il pose l'amènent à une plus grande cohérence et que les stratégies alors développées s'inscrivent dans son savoir d'expérience qui s'élabore de façon continue. Dans ce processus, l'éducateur doit donc toujours être à l'affût des nouvelles significations qu'il peut dégager et doit constamment s'en inspirer, à la fois pour alimenter son action, par la «création» de ses gestes pédagogiques, mais aussi pour enrichir son répertoire de stratégies et, du même fait, enrichir son savoir d'expérience.

La pratique de l'éducateur reconnue ici comme un acte réflexif, où action et théorie sont conjuguées, incite l'intervenant à se percevoir en développement continu. Dans cette perspective, il se retrouve en position où il sera appelé à changer, à se «transformer». Et, dans le cadre de cette démarche de changement, l'éducateur sera amené à identifier et à évaluer ses compétences professionnelles. Ce sont la nature de celles-ci, pour l'intervention en service de garde, et les diverses orientations qu'il est possible d'envisager sur cette question que la section suivante aborde.

## 2.3. La vision de l'éducation en service de garde et des compétences de l'intervenant

Il apparaît très difficile d'avoir une définition unique de ce que serait un éducateur compétent puisque ses compétences professionnelles sont étroitement liées à sa conception éducative, à ses croyances, à ses valeurs, à la vision qu'il a de son rôle, aux stratégies qu'il utilise pour instaurer son programme éducatif de même qu'au contexte éducatif dans lequel il intervient (Dickinson, 1987; Lavoie, 1990). Or, quels que soient les auteurs consultés, un élément semble déterminant dans l'implantation d'un programme approprié pour l'enfant, c'est la contribution de l'éducateur à la conception du programme, à sa capacité de l'animer et à l'évaluer (Lavoie, 1990).

Malgré les craintes et les difficultés liées au fait d'identifier et de définir de façon systématique les comportements dits appropriés pour «être un bon éducateur», un certain nombre d'éléments peuvent être associés à des indices de compétence (Lavoie, 1990).

Par exemple, plusieurs compétences ont été abordées sous la perspective professionnelle. Il s'agit ici de compétences développées au regard des rôles et des tâches spécifiques assumés par l'éducateur. Les stratégies éducatives y sont aussi spécifiées.

Puis, d'autres chercheurs ajoutent à ces dimensions des qualités personnelles que l'individu doit développer pour entrer en interaction avec autrui, résoudre des problèmes, analyser et communiquer. Il s'agit alors des compétences fondamentales au regard de caractéristiques personnelles à avoir pour exercer adéquatement sa profession. Dans cette même catégorie des compétences fondamentales, des chercheurs ont été préoccupés de décrire des compétences reliées aux connaissances à développer chez l'adulte en formation. C'est donc sous l'angle des compétences dites professionnelles et des compétences dites fondamentales que nous préciserons la contribution des chercheurs.

### 2.3.1. Les compétences professionnelles de l'éducateur en service de garde

Certains donc auront davantage contribué à préciser et à définir les compétences professionnelles au regard de la tâche et des rôles spécifiques de l'éducateur. Dans cette perspective, Katz (1970) définit trois modèles de rôle devant être assumés par un éducateur et les compétences spécifiques recherchées selon le rôle assumé. Un des rôles comporte la capacité pour l'éducateur d'offrir confort, sécurité et bonheur aux enfants; il s'agit ici du rôle maternel. Ses habiletés à aider l'enfant à s'exprimer et à exprimer ses sentiments relèvent du rôle thérapeutique alors que sa capacité à transmettre savoir et connaissance dans le cadre de son programme éducatif rejoint les attributs du rôle instructionnel de l'éducateur. Selon Katz (1970), chaque éducateur intervient dans le sens mentionné précédemment, tout en privilégiant un des trois rôles selon ses caractéristiques personnelles et ses habiletés spécifiques de base.

Les auteurs qui ont abordé les compétences sous l'angle des tâches et des stratégies éducatives privilégiées l'ont fait principalement au regard des thèmes suivants : l'organisation de l'environnement, la capacité de répondre adéquatement aux besoins de l'enfant, la connaissance des familles et du milieu, l'observation et la planification (Bernatovicz et Huff, 1988; Kohut, 1980; Paré et Laferrière, 1985).

Ainsi, Baulu-MacWillie et Samson (1990) ont particulièrement contribué à développer les stratégies éducatives de l'intervenant en fonction du développement de l'enfant. Les stratégies nommées concernent les aspects du développement socio-affectif, cognitif, psychomoteur, langagier et artistique ainsi que le jeu comme levier d'apprentissage. Créer un milieu d'apprentissage qui nourrit la curiosité intellectuelle de l'enfant, qui enrichit sa vision du monde et développe ses fonctions symboliques, telles sont, selon eux, certaines tâches que l'éducateur devrait acquitter adéquatement pour répondre au développement cognitif de l'enfant. Par ailleurs, sur le plan affectif, il saura aussi offrir un milieu d'apprentissage qui développe la confiance, l'autonomie, l'initiative et qui permet à l'enfant de s'identifier à sa communauté et à sa culture. Précisons que des compétences relatives au développement de la communication avec les autres, au développement de l'expression artistique et de l'expression par le jeu sont aussi considérées par ces auteurs.

Les stratégies liées à l'encadrement du groupe et à la communication éducateur/enfant ont retenu une attention particulière chez les auteurs Dopeyra et Dopeyra (1987). Ils insistent sur la qualité de l'attention et de la présence de l'éducateur à l'enfant et sur les caractéristiques d'un dialogue positif entre eux. En ce qui concerne l'encadrement du groupe, ces auteurs proposent divers modes d'intervention tels le «modeling», l'expression de commentaires constructifs aux enfants sur leurs comportements, le maintien d'une vision d'ensemble du groupe, etc. L'association américaine NAEYC (1989) a aussi contribué à préciser les stratégies relatives à l'interaction adulte/enfant. Les compétences sont abordées par les avenues suivantes : répondre aux besoins des enfants, communiquer, soutenir le développement de l'enfant et de ses compétences, développer l'estime et la discipline personnelles, réduire le stress. Par ailleurs, dans l'esprit où éducateurs et parents sont partenaires dans les soins et l'éducation à offrir aux enfants, l'éducateur est encouragé à maintenir des échanges constants avec les parents afin que les prises de décision concernant l'enfant ou le programme éducatif fassent l'objet de discussions et qu'alors tant les connaissances respectives des partenaires que leurs perceptions ou leurs ressources soient partagées.

NAEYC (1989) aborde en outre l'aspect de l'évaluation du développement de l'enfant et les habiletés dont l'éducateur doit faire montre à cet égard. Ainsi, en vue d'une bonne planification, l'éducateur doit aussi être en mesure d'identifier les besoins des enfants, leur niveau de développement et leurs progrès et de soutenir adéquatement, par son programme éducatif, leur développement (en tenant compte des rythmes respectifs de chacun). Sous ce chapitre, des compétences sont aussi décrites quant à la capacité pour l'éducateur d'effectuer des évaluations normatives des enfants et ce, à des fins de classement. NAEYC est la seule école de pensée à préciser des attentes en ce sens.

Peu de chercheurs, dans cette définition des compétences professionnelles et des stratégies qui leur sont relatives, identifient de façon précise les orientations philosophiques à la base de l'intervention en services de garde. Toutefois, les démarches menées par deux groupes de chercheurs font exception. Ainsi, le programme de *Competency Based Assessment* (1986) amorce une brève réflexion sur les objectifs poursuivis. Ceux-ci permettent alors d'établir des liens avec les compétences recherchées.

D'autre part, les chercheurs qui ont le plus contribué à définir et à préciser les orientations philosophiques pour l'éducation en services de garde sont ceux qui proposent une approche développementale appropriée à l'éducation de la petite enfance (NAEYC, 1989). Ceux-ci poursuivent la réflexion du groupe de *Competency Based Assessment* et l'enrichissent en y précisant les

éléments d'un programme éducatif qu'ils jugent adéquat à la petite enfance (de 0 à 8 ans). Selon eux, ce dernier doit toucher à toutes les sphères du développement de l'enfant. Il est adapté à chacun et, selon l'âge des enfants, il permet des expériences variées et avec un grand choix de matériel. L'apprentissage se poursuit selon un processus interactif avec l'adulte et l'environnement.

Ces concepts sont repris par Paré et Laferrière (1985) sur le plan des stratégies à développer en ce qui concerne l'enseignement au primaire. Ils sont exprimés dans les termes suivants : les stratégies relatives à l'adaptation de l'enseignement aux enfants abordent les compétences de l'éducateur à connaître les enfants de son groupe, à individualiser son enseignement, à construire des activités pédagogiques et à offrir du matériel pédagogique et des moyens d'enseignement variés; La planification de l'enseignement concerne les aptitudes à conceptualiser et à définir des objectifs, de même qu'à les évaluer; L'intervention pédagogique définit les compétences relatives à la gestion et à l'animation du groupe d'élèves (aménagement de l'espace et du temps, gestion du stress, participation des enfants, règlements de conflit, réactions face à l'imprévu, climat favorable à l'apprentissage). Ces compétences, quoique identifiées à l'enseignant, peuvent aussi être associées à l'éducateur en service de garde, en autant que la spécificité de son contexte d'intervention est prise en compte.

### 2.3.2. Les compétences fondamentales au regard des qualités personnelles de l'éducateur en service de garde

Tout en tentant de définir et de reconnaître des habiletés et des connaissances spécifiques à la profession d'éducateur en service de garde, bon nombre de chercheurs ont aussi véhiculé l'idée que la personnalité de l'éducateur est déterminante dans son travail et qu'elle définit, en bonne partie, ce que sera son style éducatif (Katz, 1970; Kohut, 1980; Lavoie, 1990; Paré et Laferrière, 1985).

Ces préoccupations rejoignent alors bien plusieurs des compétences dites fondamentales formulées par le Collège d'Alverno (Laliberté, 1989) et par Isabelle (1989). Rappelons ici qu'il s'agit de qualités personnelles qu'un individu doit développer pour entrer en interaction avec autrui, résoudre des problèmes, analyser et communiquer.

Dans cette perspective, Kohut (1980) attribue à un bon éducateur certaines qualités et traits de personnalité pour intervenir auprès d'enfants. Il s'agit pour lui de la connaissance de soi, de la curiosité, du sens de l'humour, de l'ouverture à l'autre et de la flexibilité. Pour sa part, Katz

(1970; 1977), tout en reprenant la flexibilité, propose les caractéristiques suivantes : être chaleureux et affectueux, encourageant, amical et enjoué. Powell (1986) mentionne l'enthousiasme, l'intérêt, la vitalité et l'imagination.

Paré et Laferrière (1985) affichent cette même préoccupation quant aux attitudes personnelles à développer et ajoutent les qualificatifs suivants : authenticité, chaleur, confiance en soi et affirmation. Pour ces auteurs, les compétences personnelles et professionnelles sont toujours étroitement liées et, comme nous l'avons remarqué précédemment dans ce chapitre, Paré et Laferrière auront contribué grandement à décrire l'importance pour l'éducateur à s'auto-évaluer dans sa démarche éducative. Ils ont aussi précisé l'importance de la relation éducateur/enfant et de la contribution de ce dernier dans ce processus de développement personnel et de changement de l'éducateur.

Dans cette optique, la nature et la qualité de l'interaction entre l'éducateur et l'enfant ont fait l'objet de recherche de comportements précis. En ce sens, Paré et Laferrière (1985) offrent un apport considérable dans l'inventaire d'habiletés nécessaires dans l'enseignement au primaire. Cependant, il va sans dire que, pour l'éducateur en service de garde, cette étude comporte certaines limites au regard des compétences recherchées puisqu'elle s'adresse à des intervenants en milieu scolaire dont la réalité éducative est fort différente de celle des éducateurs en service de garde.

Pour leur part, Bernatovicz et Huff (1988), sans avoir développé une conception aussi articulée concernant l'importance de la relation éducateur/enfant, ont contribué au développement de cette idée, en abordant dans leur concept de compétence l'importance de la reconnaissance de patterns répétitifs chez l'éducateur, du maintien de son propre équilibre, de la conscience qu'il a de lui et de son propre développement, de la connaissance de ses limites, de sa capacité à prendre des initiatives et à s'engager personnellement à l'égard de son emploi.

Ainsi, certains éléments reviennent ou se complètent dans ces réflexions des chercheurs sur les traits de personnalité jugés positifs chez un éducateur. Il devrait être flexible, chaleureux, ouvert à l'autre et bien se connaître, à tout le moins ...

Outre les divers traits de personnalité, soulignons que l'on retrouve aussi dans les études sur les compétences en éducation, des compétences à caractère général où sont identifiés des éléments d'un programme. Il s'agit alors de précisions apportées quant aux connaissances à développer en sciences, en art, en écriture, en lecture, en calcul. Ces concepts ont été véhiculés par Kohut (1980)

et repris par Paré et Laferrière (1985), Haberman (1988) et Baulu-MacWillie et Samson (1990). Cette même préoccupation se retrouve pour la formation des futurs enseignants (Ouimet, 1992). En effet, le problème posé est alors celui d'offrir aux étudiants à la formation des maîtres une culture générale qui leur permette de transmettre aux enfants le goût à l'écriture, à l'histoire, etc. En conséquence, le débat porte sur les compétences minimales à développer à tous les niveaux de l'enseignement. On prétend alors que les notions théoriques offertes en histoire, en géographie, en français sont déficientes et que ce problème devrait faire l'objet d'un questionnement en Sciences de l'éducation quant à ce que l'on doit transmettre minimalement comme culture de base aux étudiants. Par ailleurs, en abordant la culture générale, l'importance de la conceptualisation et de la pensée abstraite peut être mise en évidence. Dans ce sens, Feeney et Chun (1985) insistent sur ces habiletés que l'éducateur doit posséder. Selon eux, un éducateur capable de pensée abstraite est en mesure d'instaurer un meilleur climat avec son groupe d'enfants et fait preuve d'une plus grande créativité.

# CHAPITRE TROISIÈME

# LA MÉTHODE DE RECHERCHE

La présente recherche a pour visée principale de circonscrire les compétences de l'éducateur, à la lumière d'une conception de l'éducation en service de garde qui soit explicitement formulée. En parallèle, elle poursuit aussi l'objectif de définir le processus qui favorise le développement des compétences.

Le problème de recherche ainsi déterminé, à partir de ces différents objectifs, de même que la préoccupation affichée à l'égard du *processus* qui concourt au développement de la compétence, conditionnent la méthode de recherche à privilégier. Par ailleurs, le souci exprimé de faciliter une collaboration entre milieux de formation et milieux de garde a aussi été considéré dans l'élaboration de l'instrumentation de recherche.

Ces divers éléments combinés nous ont donc amenés à choisir une orientation méthodologique qui s'inscrit dans le courant des méthodes qualitatives. C'est alors à la recherche-action que la présente recherche s'apparente. Dans une première phase, une analyse par recension des écrits a été effectuée et a conduit à l'élaboration d'une approche spécifique pour aborder la compétence en service de garde et à la création d'instruments de réflexion qui lui sont associés. Dans un deuxième temps, une consultation d'éducateurs en service de garde a mené à l'analyse et à l'évaluation des instruments conçus et à une réflexion sur la pertinence de l'approche proposée. Cette consultation s'est traduite par une enquête participative qui a pris la forme d'une session de formation offerte à des éducateurs en service de garde de la Montérégie. Ce troisième chapitre présente de façon plus détaillée ces deux phases de la recherche et l'instrumentation ayant été exploitée pour chacune.

## 3.1. Choix de la méthode

Comme nos intentions par cette recherche étaient à la fois la production d'un certain savoir (relatif à la compétence en service de garde), mais aussi la mise en perspective des connaissances avec la pratique professionnelle concrète, la recherche-action s'est révélée une orientation méthodologique appropriée. La recherche remplit alors «*une fonction de jonction entre la théorie et la pratique*» , comme le reconnaissent Goyette et Lessard-Hébert (1987, p.51). En référence à Bruyne et al. (1974), ces auteurs situent cette caractéristique de la recherche-action en ces termes :

> *Comme son nom l'indique, la* ***recherche-action*** *vise, en même temps, à connaître et à agir; sa démarche est une sorte de dialectique de la connaissance et de l'action. Au lieu de se borner à utiliser un savoir existant, comme la recherche appliquée, elle tend simultanément à créer un changement dans une situation naturelle et à étudier les conditions et les résultats de l'expérience effectuée.* (p. 31-32)

La présente recherche, par la session de formation qu'elle a proposée aux éducateurs, s'inscrit bien dans cette optique, puisqu'elle a cherché non seulement à élaborer une approche spécifique de la compétence, mais a aussi étudié la mise en pratique de cette approche et les conditions favorables au changement qu'elle amène. Elle s'est donc poursuivie sur deux plans : celui de la conceptualisation de l'approche et des instruments de réflexion (aspect théorie) et celui de l'application des modèles proposés (aspect action). Cette approche semble particulièrement pertinente à des recherches abordant la nature du processus éducatif et a d'ailleurs déjà été explorée par Angers et Bouchard (1978).

Outre ce lien entre la théorie et l'action, Goyette et Lessard-Hébert (1987) reconnaissent à la recherche-action quelques autres fonctions telles les fonctions d'investigation, de communication, de recherche appliquée, de critique, de formation/perfectionnement. Le mode d'expérimentation privilégié par la session de formation offerte aux éducateurs permettait de rejoindre deux de ces fonctions soient : celle de la communication et celle de la formation/perfectionnement. En effet, tout en offrant un perfectionnement spécifique aux éducateurs sur la compétence, la session de formation a aussi permis un échange étroit entre chercheurs et éducateurs et une communication à double sens. Goyette et Lessard-Hébert (1987) établissent les caractéristiques de cette fonction de communication de la recherche ainsi :

> - *un chercheur communique des informations sur les résultats et le processus de recherche aux personnes concernées;*
> - *des praticiens, des gens d'un milieu communiquent au chercheur des informations sur leurs problèmes, leur milieu, leurs perceptions, leurs valeurs, leurs réactions face au processus et aux résultats de la recherche.* (p. 47)

## 3.2. Présentation globale de la démarche de recherche

Démarche en deux temps, la recherche est ici présentée globalement, à l'aide de la figure 5. Les aspects importants de la méthode seront repris et expliqués de façon plus approfondie dans les sections suivantes de ce chapitre.

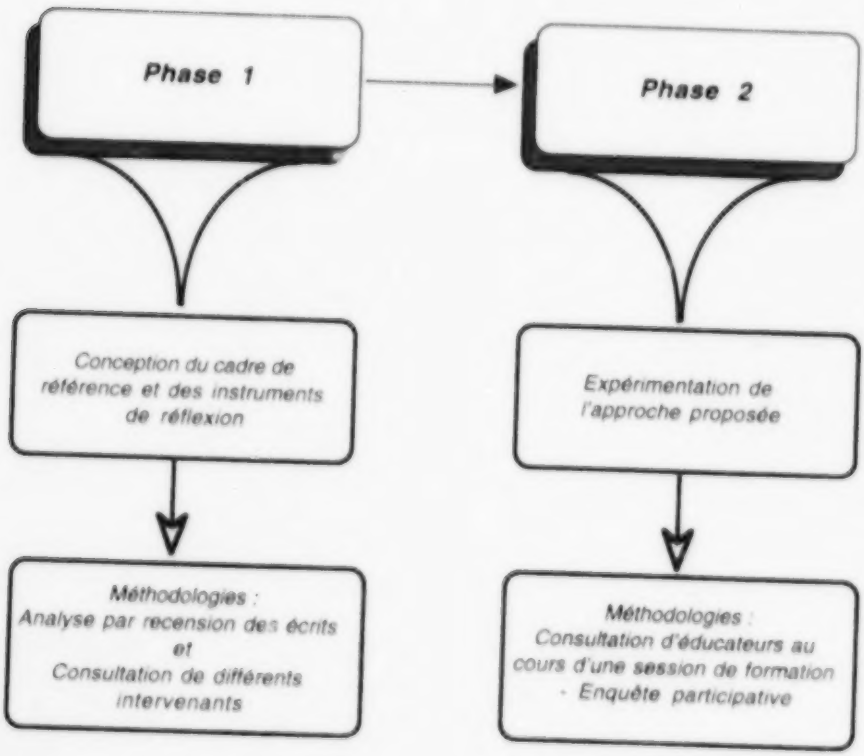



Figure 5
Présentation globale de la démarche de recherche

## 3.3. Phase 1 de la recherche : Conception de l'approche proposée

Cette première phase de recherche en a été une de réflexion et a mené à la mise en forme d'une approche particulière pour envisager la compétence. Voici décrits les modes d'instrumentation ayant été primés lors de cette partie.

### 3.3.1. L'analyse par recension des écrits

La recension des écrits a été envisagée, dans un premier temps, en fonction de deux orientations spécifiques. D'abord, pour l'élaboration éventuelle de notre propre définition, les lectures ont porté sur le concept même de compétence. En conséquence, les textes qui abordaient cette notion en cherchant à la définir sur un plan théorique, sans égard à une discipline ou à un niveau d'enseignement spécifiques, ont été consultés. D'autre part, les compétences liées à la profession de l'éducateur ont fait l'objet d'une nouvelle série de lectures. À ce moment, comme les écrits étaient relativement limités sur cette question et comme l'enseignement, à certains égards, s'apparente à l'éducation en service de garde, des textes sur l'enseignant «compétent» ou «efficace» ont aussi été considérés.

Ces différentes lectures ont suscité des questionnements sur le processus qui concourt à développer des compétences. En effet, comme plusieurs des textes auxquels nous nous sommes référés situaient leur position dans la perspective de la formation, le processus qui facilite l'acquisition ou le développement des compétences était fréquemment abordé et même intégré à la définition du concept. En conséquence, nous étions appelés à situer, non seulement notre vision de la compétence, mais du processus par lequel elle se développe. Les écrits consultés à ce sujet présentaient une approche particulière, «*the competency based education*», à laquelle nous nous identifiions mal.

Cette situation nous a conduits à une nouvelle série de lectures que nous avons plus particulièrement axées sur la pratique réflexive, la psychosynthèse en éducation, etc. En parallèle, nous sommes retournés aux résultats de la recherche précédente (Voir section 1.1.1.) et avons cherché à établir des liens entre les lectures que nous avons faites et les orientations philosophiques et pédagogiques antérieurement dégagées.

La synthèse de toutes ces lectures et des réflexions qu'elles ont engendrées a d'ailleurs constitué l'essentiel des propos du deuxième chapitre. De plus, c'est ce qui a mené à l'élaboration de l'approche et des instruments de réflexion.

### 3.3.2. Consultation des professeurs du département

Les divers éléments conçus à la suite de cette analyse par recension des écrits ont été soumis aux professeurs du département. Cette consultation a été réalisée au cours de trois réunions différentes. À chacune de ces rencontres, l'état des travaux de recherche a été relevé et les options que nous privilégions alors comme chercheurs ont été présentées. Les enseignants étaient ensuite invités à réagir dans le cadre d'une discussion de groupe. De plus, les documents de recherche leur ont été distribués et les professeurs étaient conviés à noter leurs commentaires et leurs suggestions. Les documents ainsi annotés ont été repris et analysés. Cette contribution des professeurs du département a été intégrée graduellement aux réalisations de recherche et a permis de s'assurer que l'équipe départementale soutenait l'approche que nous proposions de même que la philosophie qui la sous-tend.

### 3.3.3. Consultation informelle d'éducateurs et de formateurs

Cette consultation des professeurs du département s'est doublée d'une consultation d'éducateurs et d'intervenants en formation (universitaire et collégiale). Les événements suivants ont fourni les occasions de rencontre :

- réunion du Comité pédagogique de la coordination provinciale du programme de TESG;
- colloque de l'Association d'éducation préscolaire du Québec;
- colloque de l'Association des services de garde en milieu scolaire du Québec;
- colloque québécois sur les services de garde à l'enfance.

Lors de cette diffusion, l'objet et l'orientation méthodologique de la recherche étaient d'abord présentés. Étaient ensuite soumises les réalisations de recherche, selon la forme qu'elles prenaient alors. L'avis des intervenants présents était sollicité par des questions-déclencheurs qui leur étaient formulées (Voir annexe I). Les commentaires reçus ont permis de recueillir les réactions d'intervenants de différents milieux et de différentes options pédagogiques face aux modèles proposés. Ils ont fourni des pistes de réflexion pertinentes qui ont contribué à préparer la session de formation qui serait expérimentée auprès d'éducateurs et qui a constitué la seconde étape de la recherche.

La prochaine figure (fig. 6) présente, en résumé, la méthode de cette première phase de la recherche. L'instrumentation est précisée, en la mettant en perspective avec les objectifs de recherche poursuivis et les réalisation engendrées.

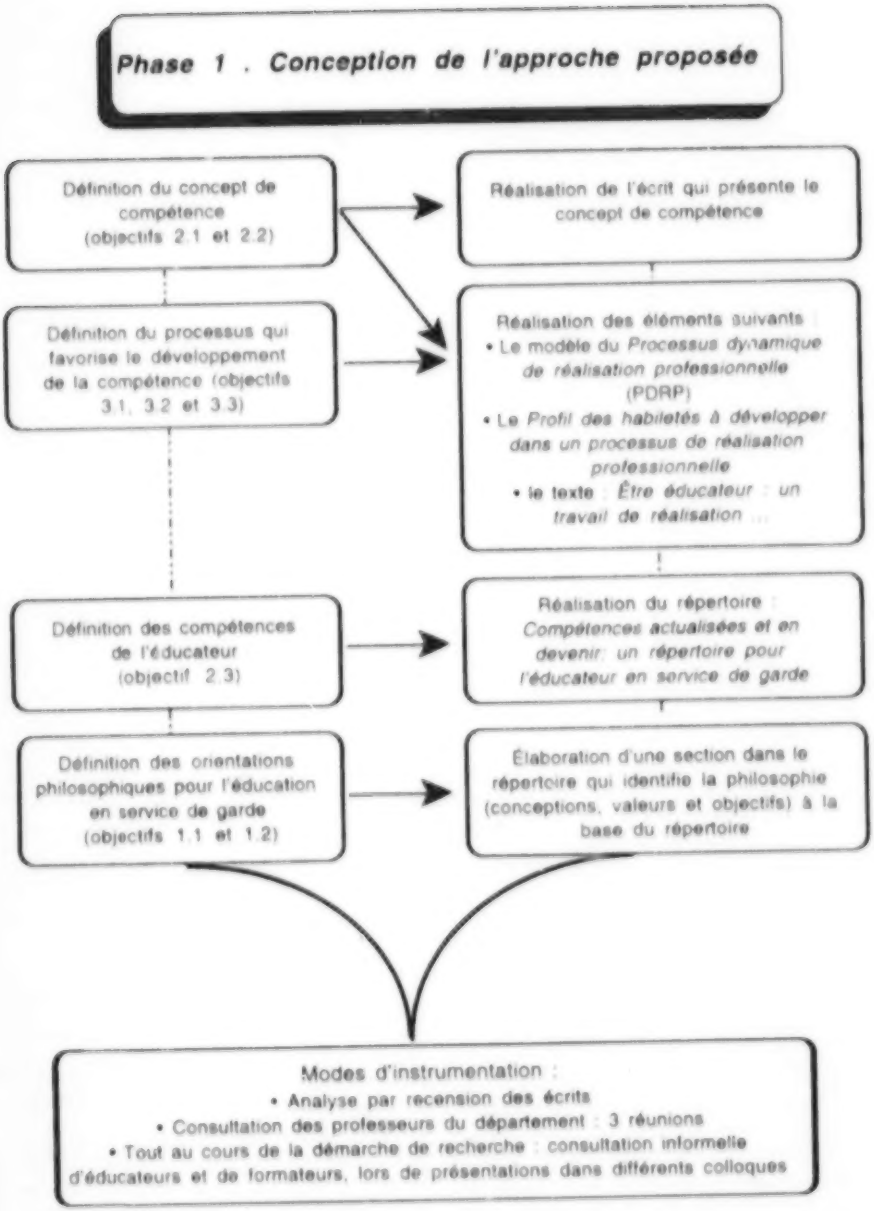



Figure 6
Résumé de la phase 1 de la recherche

## 3.4. Phase 2 de la recherche : Expérimentation de l'approche proposée

Cette seconde phase de la recherche a été plus particulièrement axée sur l'expérimentation, sur «**l'action**». La consultation d'éducateurs en service de garde a été réalisée par le biais d'une session de formation qui leur était adressée. Cette consultation a permis de mener une enquête dite participative où des données quantitatives et qualitatives ont été recueillies. La présente section fait état de la démarche méthodologique mise de l'avant au cours de cette étape de la recherche.

### 3.4.1. Sollicitation des éducateurs

La sollicitation des éducateurs a été menée sur plusieurs plans.

- 1) Rencontre d'un intervenant oeuvrant auprès de différents groupes d'éducateurs :

Après avoir pris connaissance des travaux de recherche, l'intervenant a été invité à réagir à la première ébauche d'organisation de la session de formation. Ont alors été discutées de façon plus approfondie les modalités susceptibles de faciliter la participation des éducateurs à ce projet : aspect financier, horaires, durée de la formation, type de sollicitation à engager, possibilités de remplacement à envisager pour les éducateurs, etc.

- 2) Sollicitation à partir de regroupements d'éducateurs de la Montérégie :

À la suite de cette rencontre, nous avons planifié la formation sur le plan organisationnel. Le projet élaboré devait être présenté à des éducateurs qui pourraient se révéler intéressés. Nous avons alors procédé par les regroupements suivants de la Montérégie : - Regroupement des garderies de la région 6C (RGR6C), - Association des services de garde en milieu scolaire du Québec (ASGMSQ) et - différentes commissions scolaires de la Montérégie. Des informations sur le projet de formation ont alors été acheminées de différentes façons :

- explications données dans le cadre d'échanges téléphoniques avec les responsables des dossiers de formation de ces regroupements;

- rencontre des responsables des garderies du RGR6C lors d'une de leurs réunions mensuelles et présentation du projet de recherche et de la formation prévue;

- rédaction de courts articles qui présentaient la recherche et qui sollicitaient la participation des éducateurs intéressés. Ces écrits ont paru dans les publications diffusées par le RGR6C (dans *le Bulletin* ) et par l'ASGMSQ (dans le *Cardavue* ).

- 3) Sollicitation téléphonique et inscription des éducateurs :

Les différentes actions précédemment présentées ont amené certains éducateurs à se joindre au groupe de formation. Cependant, afin de s'assurer d'un nombre minimum acceptable de participants, nous avons aussi procédé à une sollicitation téléphonique directe auprès d'éducateurs que les professeurs qui supervisent des stages connaissaient et qui avaient été informés des travaux de recherche. Par ailleurs, la session de formation a été présentée dans le cahier publicitaire du RGR6C de l'automne 1991 et constituait une des activités de perfectionnement qui était offerte à ses membres. Le RGR6C a donc parrainé l'activité de formation que nous proposions; il a de plus offert un soutien fort apprécié en ce qui concerne les inscriptions à la session de formation et les modalités concrètes de réalisation (disponibilité des locaux, photocopies, etc.).

### 3.4.2. Les sujets ayant participé à la session de formation

À l'issue de toutes ces démarches, un groupe de 18 éducateurs a pu être constitué. Les tableaux suivants présentent les caractéristiques du groupe de participants (fig. 7) et le taux de présence des éducateurs aux quatre journées de formation (tableau 1).

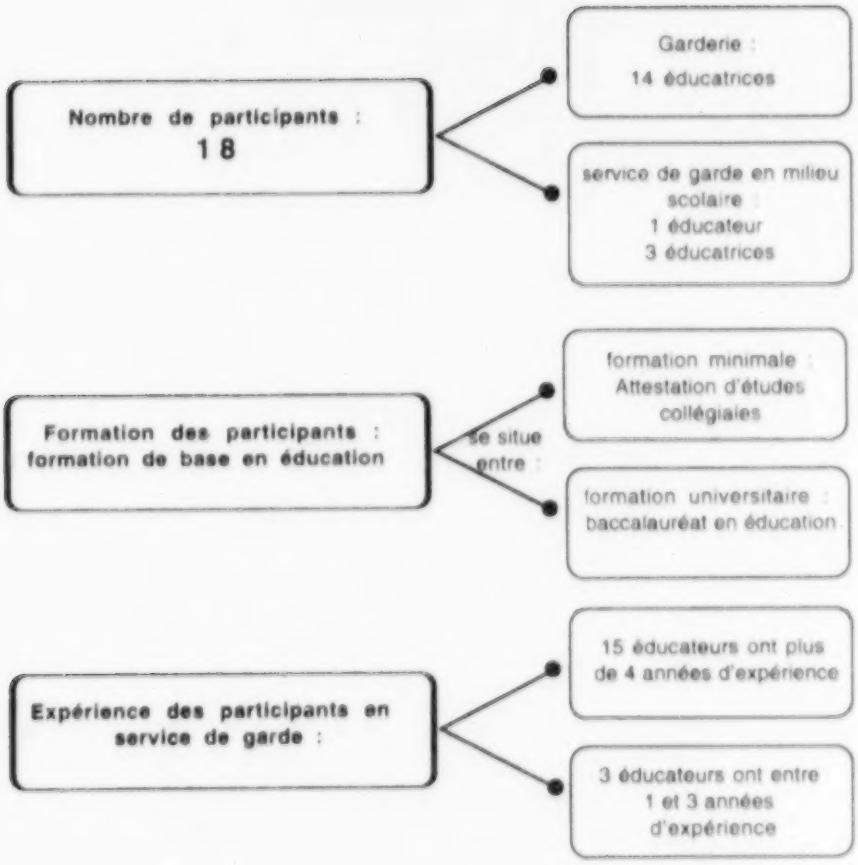



Figure 7
Caractéristiques du groupe de participants de la session de formation

Tableau 1
Taux de présence des éducateurs aux journées de formation

| | Journée 1 | Journée 2 | Journée 3 | Journée 4 |
|---|---|---|---|---|
| Nombre de participants | 18 | 18 | 17 | 18 |

Note : * Un éducateur a participé à la première journée seulement (cause du désistement : perte de l'emploi).
** Un éducateur s'est joint tardivement au groupe et a participé aux journées 2, 3 et 4.

### 3.4.3. Organisation de la session de formation

Le projet de formation qui a été mené auprès des éducateurs s'est échelonné sur huit semaines. Quatre journées de formation ont ainsi eu lieu, à raison de six heures de perfectionnement par jour. Entre deux journées, une période de deux semaines s'écoulait et permettait aux éducateurs d'expérimenter ou de réfléchir à ce qui avait été exploré. Exceptionnellement, entre la première et la deuxième journées de formation, une période de trois semaines a eu cours.

### 3.4.4. Contenus et approches méthodologiques de la session de formation

Chaque demi-journée de formation a été consacrée à l'exploration d'un thème particulier. Les sujets traités avec les éducateurs touchaient différents éléments abordés par les diverses réalisations de recherche. Nous avons cherché à familiariser les éducateurs à l'approche proposée et aux concepts qui la sous-tendent. Par ailleurs, nous avons voulu rendre les éducateurs habiles à utiliser les instruments de réflexion conçus,de sorte qu'ils puissent poursuivre la démarche sur une base personnelle, à la suite de ce perfectionnement.

Plus spécifiquement, les thèmes traités ont été les suivants :

Tableau 2
Présentation sommaire du contenu des journées de formation

| Journée 1 : | |
|---|---|
| **AM :** | **PM :** |
| Présentation du cadre de réflexion du développement de la compétence (*Le Processus dynamique de réalisation professionnelle* : PDRP) | La compétence et la notion de *changement* |

| Journée 2 : | |
|---|---|
| **AM :** | **PM :** |
| Une composante à explorer pour cerner sa propre compétence : *l'image de soi et de son rôle* | Présentation d'un *répertoire* de compétences pour l'éducateur en service de garde et considération des compétences relatives aux *stratégies éducatives* |

| Journée 3 : | |
|---|---|
| **AM :** | **PM :** |
| Exploration des *philosophies éducatives* ayant une incidence sur la pratique | Exploration du *processus de réflexion/action* qui permet de s'observer et liens avec le développement de la compétence |

| Journée 4 : | |
|---|---|
| **AM :** | **PM :** |
| Identification par l'éducateur des *caractéristiques de son milieu* et de leur incidence sur son action; Réflexion sur le *bilan provisoire* à effectuer par l'éducateur au regard de sa compétence et selon le cadre de référence qui lui est soumis | *Évaluation de la session de formation* et considération des possibilités de diffusion, par l'éducateur, dans son milieu, de l'approche proposée |

Pour chacun des thèmes abordés, l'approche méthodologique a été similaire. En premier lieu, une présentation globale du sujet était effectuée. Des explications étaient alors données et les concepts importants étaient clarifiés. Par la suite, un exercice pratique était proposé aux participants afin d'explorer de façon concrète le thème à l'étude. Dans un troisième temps, une discussion de groupe était engagée et les éducateurs échangeaient leurs perceptions. Ils étaient invités à partager leurs réactions à l'exercice ayant été mené et à faire référence à leur pratique professionnelle. Finalement, des documents sur le thème abordé étaient distribués aux participants, afin de leur permettre d'approfondir et de poursuivre la réflexion amorcée lors de la journée

de formation. Ces documents pouvaient prendre la forme de textes de référence ou d'exercices supplémentaires qu'il était possible d'explorer sur une base personnelle. Les journées de formation ont toutes été animées par les deux chercheurs, de façon conjointe (*team teaching* ).

### 3.4.5. La cueillette des données

Les données recueillies par l'enquête participative menée dans le cadre de la session de formation se présentent sous forme quantitative et qualitative. Les données quantitatives ont été amassées à partir d'un questionnaire auquel les éducateurs ont répondu. Les résultats de nature qualitative proviennent de deux sources principales : des question ouvertes du questionnaire et des discussions de groupe ayant été menées tout au long de la formation pour en évaluer le contenu.

3.4.5.1. La cueillette des données quantitatives

• L'élaboration du questionnaire

Le questionnaire a été élaboré avant que ne s'amorce le session de formation. Comme il touchait des éléments que la session de formation développait, il ne pouvait être soumis à un groupe contrôle, sous forme de pré-test. Pour cette raison, nous avons cherché à en valider le contenu de façon différente, en ayant recours à un expert de l'éducation en service de garde et qui soit aussi familier avec l'élaboration de questionnaires semi-structurés. Cette personne-ressource a été rencontrée à trois reprises. Elle a d'abord été familiarisée avec l'objet et la méthode de recherche. Par la suite, les rencontres ont porté sur l'élaboration du questionnaire et différentes recommandations ont été formulées aux chercheurs. La version préliminaire du questionnaire a ensuite été soumise à cette personne-ressource pour qu'elle y note tous ses commentaires. La version finale de l'instrument a été réalisée en tenant compte de ces remarques adressées aux chercheurs et en intégrant les modifications que la personne consultée suggérait.

• Forme et contenu du questionnaire

Le questionnaire est ici présenté brièvement, alors qu'il se retrouve à l'annexe 2 en version intégrale. Sur le plan de la forme, l'instrument est constitué d'une majorité de questions fermées (24/28). Quoique les questions ouvertes soient limitées à quatre, il est possible au répondant d'intégrer ses commentaires tout au long du questionnaire. En effet, chaque question est suivie d'un espace où l'éducateur est invité à compléter sa réponse, s'il y a lieu, par des remarques personnelles.

L'instrument est divisé en trois parties principales. Une première section est réservée aux données démographiques. Cinq questions abordent des aspects tels que l'âge, la formation, les années d'expérience et quelques caractéristiques du milieu de garde de l'intervenant.

La deuxième partie touche *le processus dynamique de réalisation professionnelle* et regroupe 12 questions. La compréhension de ce cadre de référence, sa pertinence pour décrire la pratique professionnelle, la présentation par un schéma, les satisfactions retirées ou les difficultés rencontrées lors de son utilisation, les démarches poursuivies ou à poursuivre dans le milieu sont autant d'aspects abordés sous ce chapitre.

La dernière partie est consacrée au répertoire de compétences et est constituée de 12 questions. Elle reprend des thèmes similaires à ceux abordés par la section précédente : présentation, compréhension, pertinence, perception globale du répertoire, satisfactions retirées à son utilisation, réutilisation, etc.

- Passation du questionnaire

L'instrument a été remis à chaque participant lors de la dernière journée de formation. Une présentation globale en a été faite et les objectifs visés par ce mode de cueillette de données ont été précisés. Les éducateurs disposaient de deux semaines pour remplir le questionnaire et pour le retourner dans l'enveloppe pré-affranchie qu'ils avaient reçue en même temps que le questionnaire. Un rappel téléphonique à chaque éducateur a été effectué après que ce délai de deux semaines ait été écoulé. Quatorze des 18 participants ont fait parvenir leur réponse (taux de réponse : 78 %).

- Mode d'analyse des données quantitatives

Dans un premier temps, chacune des questions a été traitée et le pourcentage (%) des répondants recueilli pour tous les énoncés de l'instrument a été mis en évidence. Par la suite, des résultats complémentaires ont été rassemblés en différents tableaux ou figures qui sont présentés au chapitre quatre. Chaque illustration traite un thème particulier et peut présenter des données d'une question ou de quelques questions regroupées.

3.4.5.2. La cueillette des données qualitatives

• Les différentes perspectives de la cueillette des données qualitatives

Les données qualitatives ont été amassées par le questionnaire et lors de discussions de groupe effectuées de façon systématique à différents moments pendant la session de formation. Lors des échanges avec le groupe, les données étaient relevées par un des chercheurs qui notaient les commentaires des participants alors que l'autre chercheur voyait à animer la discussion et formulait des questions qu'il adressait au groupe. Les échanges ont permis de recueillir des données selon trois perspectives.

Les retours effectués avec les participants, après chaque journée de formation constituent une première source d'information. Quinze à ving minutes étaient alors consacrées à une première évaluation spontanée de la journée de formation. Les thèmes de discussion pouvaient être les suivants : niveau de compréhension, réactions aux exercices déclencheurs, qualité de l'animation, pertinence des thèmes abordés, etc.

La seconde source d'information concerne les échanges qui étaient amorcés en début de journée. Le groupe faisait le point sur les démarches réalisées lors de la période s'étant écoulée entre deux journées de formation. Le retour sur les lectures et les réflexions générées par ce perfectionnement constituait l'essentiel des propos de ces discussions. Par ailleurs, les éducateurs intégraient, à l'occasion, de nouveaux éléments sur l'évaluation des journées antérieures de formation.

Finalement, une demi-journée a été consacrée à l'évaluation globale de la session de formation. Des questions ont été planifiées et adressées au groupe. Trois thèmes principaux étaient alors traités : le processus de changement, la connaissance de soi et de ses compétences, l'animation de la session de formation. Les questions formulées pour chacun de ces aspects se retrouvent à l'annexe 3.

Des données qualitatives ont aussi été retirées des questionnaires. Elles ont été consignées par question et notées de façon intégrale.

• Le mode d'analyse des données qualitatives

En ce qui concerne les données issues du questionnaire, celles-ci ont été regroupées pour chacune des questions. Les données des discussions ont été consignées pour chacun des moments d'échange. Les résumés ont été effectués selon la séquence suivante.

Tableau 3
Les résumés des données qualitatives

| | Jour 1 | Jour 2 | Jour 3 | Jour 4 |
|---|---|---|---|---|
| Fin de journée : Évaluation | | | | |
| Début de journée : Retour sur la démarche | | | | |
| Évaluation globale de la formation | | | | |

Par la suite, des tableaux ont été conçus et permettent de regrouper les données issues de ces différentes sources d'information selon des thèmes spécifiques. Ces tableaux, inclus dans le chapitre quatre, viennent compléter les informations livrées par les données quantitatives et permettent de nuancer la perception des éducateurs sur le thème à l'étude.

Cette seconde phase de la recherche a donc permis de recueillir des données de nature quantitative et qualitative, à partir de modes variés d'investigation. La figure suivante présente le résumé de cette phase de recherche (fig. 8).

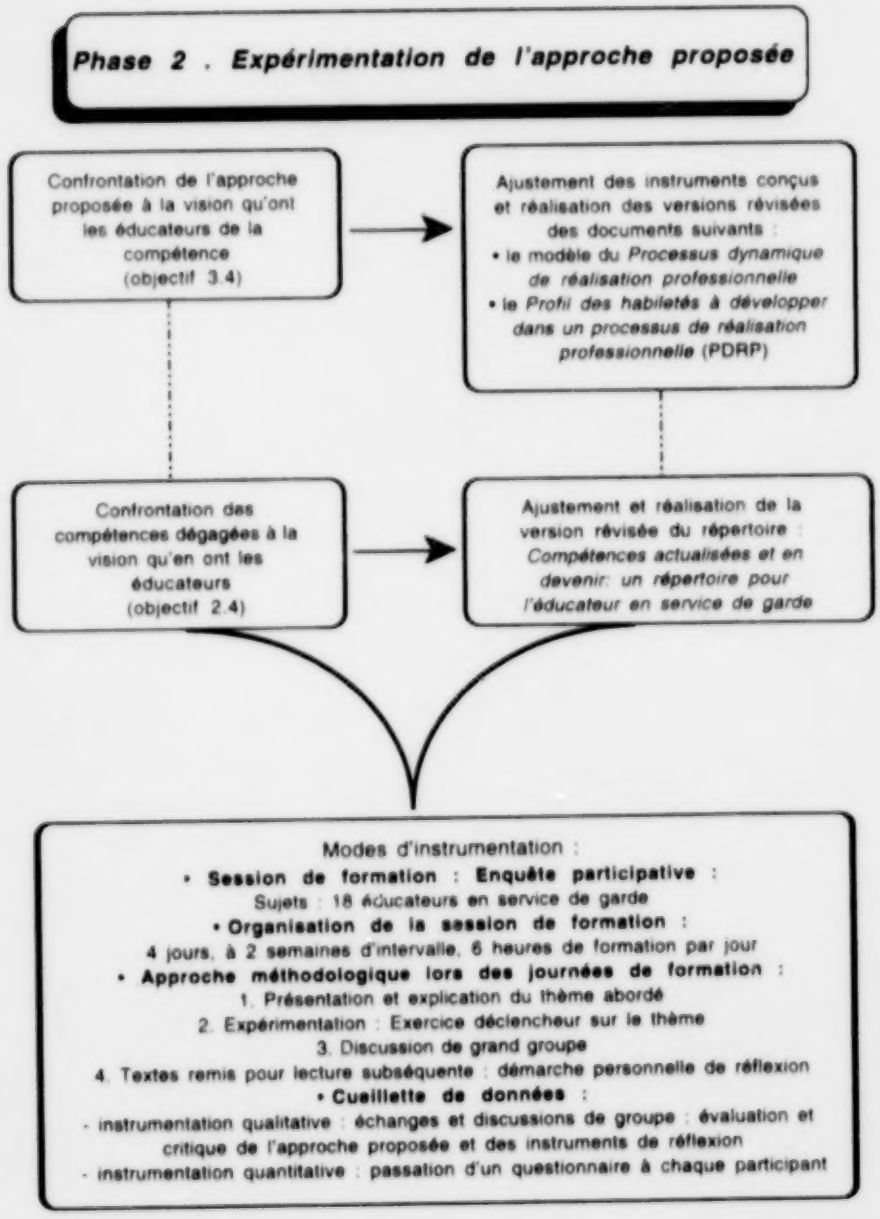



Figure 8
Résumé de la phase 2 de la recherche

# CHAPITRE QUATRIÈME

# PRÉSENTATION DES RÉALISATIONS DE RECHERCHE

La réflexion, menée en parallèle sur l'éducation en service de garde et sur les compétences de l'intervenant, a conduit à l'élaboration d'un cadre conceptuel spécifique. Ce cadre conceptuel se révèle la pierre d'assise sur laquelle s'articulent les résultats de recherche. La présentation de celui-ci et des instruments de réflexion qui l'accompagnent constitue l'objet de ce chapitre.

Le présent chapitre expose donc une partie des travaux de recherche qui s'est traduite par la création d'écrits de nature différente :

- les assises philosophiques sur lesquelles reposent les réalisations de recherche sont expliquées dans le texte qui a pour titre : «*Être éducateur : un travail de réalisation ...*».

- le cadre conceptuel de la recherche prend la forme d'un modèle identifié par l'expression : «*Le processus dynamique de réalisation professionnelle* ».

- les compétences de l'éducateur en service de garde sont regroupées sous la forme d'un répertoire : «*Compétences actualisées et en devenir : un répertoire pour l'éducateur en service de garde* »;

Ces documents constituent l'essentiel de l'approche que nous proposons pour aborder la compétence de l'éducateur en service de garde. Ils mettent en évidence l'importance que nous accordons au processus par lequel se développent les compétences et précisent les compétences particulières à la profession de l'éducateur en service de garde.

## 4.1. Présentation des assises philosophiques et du cadre conceptuel de la recherche

Définir les compétences de l'éducateur aurait pu se résumer à l'élaboration d'une grille des différents comportements, habiletés et attitudes dont tout «bon» éducateur devrait faire montre. Pourtant, la réflexion menée sur la pratique éducative nous porte à envisager non seulement les compétences à promouvoir chez l'éducateur, mais aussi le processus par lequel celles-ci se développent. Or, en vue d'identifier les éléments qui contribuent à développer, chez l'éducateur, son sentiment de compétence, un modèle a été conçu et permet de définir ce *processus dynamique de réalisation profe :sionnelle* . Ce modèle offre alors à l'éducateur un instrument de réflexion qui lui permet d'identifier, pour son propre compte, ses compétences «actualisées» et celles qu'il perçoit «en devenir».

Le texte qui suit présente donc les principes à la base de cette approche que nous proposons pour aborde: la compétence de l'éducateur. Cette présentation des orientations philosophiques conduit à la précision du cadre conceptuel qu'es: *Le processus dynamique de réalisation professionnelle.* L'explication de ce concept ainsi que l'illustration qui en est faite par un schéma sont aussi intégrées dans ce document.

# Être éducateur : un travail de réalisation ...

par
Carole LAVOIE et Johanne PAINCHAUD
Département de Techniques d'éducation en services de garde
Collège Édouard-Montpetit

Septembre 1991

*«Anne, je t'aime d'amour.»* (Marion, deux ans et demi)

Voilà une petite phrase bien naïve et spontanée qui permet de percevoir comment, Anne, l'éducatrice, était une personne signifiante et importante pour la petite Marion. Être éducateur en service de garde, c'est en effet déterminant dans la vie d'un enfant, que l'on ait deux ans ou que l'on en ait neuf! Et, c'est aussi important pour le parent de cet enfant!

Ainsi, la contribution de l'éducateur à la vie du milieu de garde, à son organisation, aux relations qui se tissent, est incontestablement très grande et l'éducateur s'avère un élément-clé de la qualité de vie du service de garde. Son travail est fort exigeant et il doit constamment investir beaucoup. Il ne peut remettre à plus tard ou à demain : on a besoin de lui, on le sollicite à l'instant, pour chaque moment qui passe!

Dans un tel contexte, les caractéristiques personnelles et professionnelles de l'éducateur sont généreusement mises à profit et exploitées. Nombreuses sont les compétences qu'il doit posséder, mais qu'il doit aussi constamment développer. En effet, ni l'expérience ni la formation ne permettent de déterminer de façon absolue et définitive la compétence professionnelle dont l'éducateur doit faire preuve. Être éducateur, c'est alors se percevoir comme une personne engagée dans un **processus dynamique de réalisation professionnelle** où la personne identifie certaines aptitudes bien développées et qu'elle sait bien mettre à profit pour son travail, mais où elle a conscience aussi de certaines limites de sa contribution qu'elle cherche néanmoins constamment à améliorer.

Préoccupés par la pratique de l'éducateur en service de garde et par les éléments qui contribuent à développer son sentiment de compétence, nous avons conçu un modèle qui illustre ce processus dynamique de réalisation professionnelle. Or, nous cherchons à fournir à l'éducateur, par ce modèle, un instrument de réflexion qui lui permette d'identifier, pour son propre compte, ses compétences «actualisées» et celles qu'il perçoit «en devenir»! Nous sommes donc, non seulement intéressés par les compétences affichées par l'éducateur, mais aussi par la démarche que ce dernier met de l'avant dans son souci de les développer et de toujours les raffiner. Nous croyons que le modèle conçu permet de soutenir cette démarche de réalisation professionnelle et qu'il peut s'avérer un soutien concret pour alimenter la réflexion et l'action de l'éducateur.

Le présent texte accompagne donc cet instrument : *Le Modèle du processus dynamique de réalisation professionnelle*. Il a pour but de dégager les assises philosophiques sur lesquelles repose ce modèle, d'expliquer quelles en sont les diverses composantes et de mettre en évidence les enjeux de son utilisation en cours d'emploi. Par ailleurs, comme ce modèle repose sur une conception spécifique de la contribution de l'éducateur, une brève clarification de son rôle en milieu de garde précède la discussion.

### *Le rôle de l'éducateur*

Vouloir décrire le rôle d'un éducateur et ses compétences professionnelles est une tâche qui s'avère ardue quand on envisage l'ampleur de ses fonctions et les qualités de relations humaines si essentielles à l'accomplissement de celles-ci.

L'éducateur en service de garde est une personne d'abord et avant tout aimante et chaleureuse; il est aussi un guide dans le développement de l'enfant. Il voit à la fois à stimuler l'enfant, à répondre à ses besoins et à alimenter ses apprentissages. Par ailleurs, il compose avec un groupe et doit être en mesure de suivre le développement du groupe d'enfants tout autant que le développement de chacun des enfants le constituant. De plus, il intervient dans les différentes sphères d'organisation du service de garde et se trouve alors en interaction étroite avec parents et collègues de travail. Manifestement, son travail en est un de ***relations à établir*** et ce, à différents niveaux et avec plusieurs personnes (enfants, parents, autres intervenants).

## *1. Le processus de réalisation professionnelle : ses assises philosophiques*

### *Le processus de réalisation professionnelle : une démarche de questionnements*

Tout éducateur sait combien *être en relation à l'autre et à l'enfant*, plus particulièrement, engendre de réelles satisfactions et une «belle intimité» avec l'autre. Toutefois, ce même éducateur perçoit, et ce de façon aiguë parfois, combien cette disponibilité à l'autre demande de qualités, d'attention, de présence et d'écoute. Or, cette forme d'attention et d'engagement peut créer tension, fatigue, surmenage ou malaise.

En effet, tout se passe comme si les informations sur une situation donnée, sur le vécu de l'enfant et sur celui du groupe ne peuvent être toutes décodées simultanément dans l'action. L'éducateur sent la difficulté d'émettre une réponse spontanée qui puisse à la fois s'appuyer sur ses ressources personnelles, son intuition et ses aptitudes professionnelles.

Devant cette somme d'informations transmises implicitement ou explicitement, l'éducateur vit l'inquiétude et le doute d'intervenir adéquatement pour lui et pour l'enfant de façon professionnelle. Parfois, il peut avoir le sentiment d'avoir été «bon» et d'avoir bien mené une situation donnée. En d'autres moments, il peut remettre en question la pertinence et l'à propos d'une réaction, d'une intervention, d'une attitude, etc. Par ailleurs, indépendamment de la satisfaction générale éprouvée à l'égard de son travail, l'éducateur ne peut avoir la certitude d'avoir réponse à tout ou d'avoir la solution unique et idéale. Et, en ce sens, ses questions et ses doutes sont nombreux!

«Qu'est-ce que je ressens? Est-ce possible de dire à l'enfant ce que je pense, ce que je perçois? Est-ce le moment de le lui dire? Ai-je bien observé avant d'agir? Ai-je été juste, assez patient, ...? Que peut bien vivre l'enfant pour avoir des comportements semblables? Je n'ai pas le tour! Comment être sûr que ce que je fais est correct? »

Ainsi, les remises en question sur la pratique ou sur les interventions sont inhérentes au métier d'éducateur. Nombreux sont ceux et celles, malheureusement, à croire qu'elles sont le reflet de l'incompétence ou plutôt interprètent cette incertitude face aux gestes posés ou aux paroles exprimées comme l'illustration d'un manque de confiance. Pourtant, c'est grâce à ses questions et à ses doutes que la personne se place dans une attitude de changement et d'évolution.

En effet, l'éducateur sensible vit en relation constante avec ses forces et ses limites. Il examine ses sentiments et prend conscience à la fois de sa réalité intérieure et de ses comportements extérieurs. Il est parfois certes désagréable de constater la limite de son intervention, de prendre contact avec certains sentiments négatifs envers soi-même ou envers l'enfant. Cependant, accepter de regarder ces dimensions, c'est se reconnaître d'abord et avant tout comme une personne humaine.

Il n'est pas monnaie courante dans nos moeurs de se mettre à nu et d'observer certains aspects de ses comportements qui sont parfois teintés de redondance, de projection, de négativisme, de répétitions, d'expériences du passé. Par ailleurs, les exigences et les stéréotypes sociaux reflètent bien notre résistance à nous accepter tel que nous sommes et à prendre le temps de nous observer. Se voir dans sa vulnérabilité, sa fragilité, ses incohérences, sans protection aucune est une expérience d'intimité avec soi-même parfois douloureuse et qui oblige à la remise en question. Mais, il s'en dégage une énergie riche de vitalité puisque, par cette expérience, la personne parvient graduellement à ce que l'image qu'elle véhicule se rapproche de celle qu'elle ressent. Ainsi, l'énergie n'est plus investie à se cacher, à se projeter sur les autres ou à répondre aux exigences des autres : l'énergie est canalisée vers la réalisation de ses propres exigences. Un regard neuf peut être ainsi posé sur ses propres comportements. Un plaisir émerge à découvrir toutes les ressources potentielles qui nous habitent et à identifier nos résistances et nos mécanismes de défense. C'est par une meilleure connaissance de soi ainsi que par une meilleure écoute de sa dynamique personnelle et professionnelle que l'éducateur amorce alors la démarche de changement.

> *Ce que l'on est profondément ne change pas mais porter attention à ce qui nous caractérise, apprivoiser notre être avec nos forces et nos limites et surtout se donner la permission d'être ce que nous sommes, voilà ce qu'est changer.* (Lynes, 1987, p.49)

***Dans un processus de réalisation professionnelle, la personne est en développement continu***

La relation à l'enfant est donc une occasion de se réaliser pour l'adulte, de se percevoir tel qu'il est avec ses contradictions, ses zones sensibles, ses forces, ... et de mettre en mouvement ce qu'il faut pour transformer ce qu'il désire. Il est lui aussi, tout comme l'enfant, en réflexion et en apprentissage constant. Dans cette perspective, pour l'enfant, l'adulte devient un modèle qui a la capacité de se rendre vulnérable, honnête et intègre. L'enfant perçoit, qu'auprès de cette personne, il peut grandir, faire des erreurs, réussir et s'apprécier tel qu'il est. Cette intégrité nous apparaît donc une qualité essentielle de l'éducateur et est bien définie par Paré (1987).

> *L'intégrité, c'est la capacité de faire et de respecter ce que l'on sait vraiment. C'est respecter sa connaissance de soi et de la réalité et refuser de faire quotidiennement des gestes que l'on sait inutiles ou nuisibles. (p. 8)*

Or, chacun de nous a pu expérimenter à quel point cette attention à l'autre et cette intégrité exigent, de façon paradoxale, une écoute attentive à sa propre personne. Ainsi, écouter tout en percevant le non-dit, le ressenti, non seulement chez l'enfant mais pour soi-même, est un art qui s'apprend et s'installe *progressivement*. Et, c'est sur cette attitude d'écoute à l'autre et à soi que les interventions et les stratégies viennent s'appuyer.

D'autre part, tout au cours de ses expériences de travail et de formation, l'éducateur est appelé à développer des ressources d'ordre varié, à la fois personnelles et professionnelles. Son habileté et ses capacités à intervenir sous les différents aspects que son rôle exige ne peuvent être définis à tout jamais et lui demandent donc de s'engager dans un processus de développement continu.

C'est alors toute sa personne qui s'y engage, avec ses qualités personnelles, avec ses attitudes, ses valeurs et ses croyances, avec ses limites ou ses zones vulnérables et avec ses capacités d'adaptation et de transformation. À travers ce processus de réalisation personnelle, c'est aussi toutes ses ressources professionnelles que la personne cherche à raffiner. Elle questionne les théories auxquelles elle adhère; elle revoit les stratégies qu'elle met de l'avant, autant au plan organisationnel qu'au plan relationnel; elle interroge les techniques qu'elle apprend ou qu'elle expérimente. En fait, c'est tout son univers de connaissances et de données recueillies de ses expériences qui se retrouve en mouvement.

***Le processus de réalisation professionnelle : une démarche qui fait place à l'intuition***

Ces remises en question suscitées par la pratique professionnelle se révèlent une source intarissable de réflexion pour l'éducateur. Or, reconnaissant que cette réflexion porte sur son action, l'éducateur est aussi conscient qu'elle émerge en cours d'action. En effet, il ne peut suspendre ou stopper ce processus continu d'action/réflexion, ni dissocier l'une ou l'autre de ces deux fonctions. Ainsi, engagé dans sa pratique quotidienne, il est conscient des décisions nombreuses et rapides qu'il doit prendre à tout moment, des nombreux aspects d'une même situation qu'il doit considérer simultanément et du peu de temps dont il dispose pour s'assurer de la pertinence et de la justesse des choix qu'il privilégie. Rapidement, il évalue la situation, réfléchit, décide et agit. Il ne peut attendre d'avoir terminé d'agir pour réfléchir, comme il ne peut tout arrêter pour bien «penser» et ensuite intervenir. Dans le feu de l'action, son esprit est constamment aux aguets : l'action alimentant la réflexion et le questionnement ces derniers, à leur tour, enrichissant l'action.

Dans ce tourbillon, l'éducateur doit se faire confiance : il est guidé par son intuition et réagit finalement avec spontanéité. Considérant toute l'importance ici accordée au processus de remise en question, de changement et de réflexion, comment alors situer cette intuition?

L'acte éducatif doit nécessairement reposer sur «l'intuition» de l'éducateur, car, comme nous le relevions plus tôt, il est obligé de prendre des décisions rapidement et constamment. Ses interventions sont toujours à «inventer» et à «créer», en tenant compte à la fois de ses besoins propres et de ses habiletés, des besoins, des intérêts et des aptitudes des enfants et aussi des caractéristiques (limites et ressources) du milieu environnant. Plus un geste ne peut donc être automatisé : chaque réponse ou chaque situation se révèle unique et exige de l'éducateur de grandes capacités d'adaptation, d'ouverture à soi et à l'autre, de disponibilité et de création. Or, ce sont ces qualités de base de l'éducateur qui constituent l'essentiel de son «intuition» et qui conditionnent sa «spontanéité». Ce sont d'ailleurs ces qualités qui le rendent capable de poser des gestes sensés, adéquats et cohérents, à travers une gamme de stratégies éducatives, tout en étant centré sur sa perception, son intuition, sa sensibilité et ses émotions.

À partir de cette intuition pédagogique qui guide et nourrit sa pratique professionnelle, l'éducateur cherche à se situer par rapport à des conceptions théoriques qui, dit-on, sont

susceptibles d'expliquer et de faciliter la compréhension de situations éducatives. Toutefois, pour l'éducateur, aucune théorie ou aucune technique ne peuvent s'accoler intégralement à ce qui se vit et ne peuvent fournir de réponses absolues aux problèmes qu'il rencontre. Il perçoit bien qu'aucun mode d'emploi unique ne s'applique, ni qu'aucune école de pensée n'est définitive et ne permet d'expliquer toute sa réalité. Ces constatations et cette expérience que l'éducateur a du rapport entre la théorie et la pratique l'amènent à remettre en question la pertinence ou la justesse de la première dans l'interprétation qu'il fait de son action. Quel éducateur n'a pas déjà contesté telle ou telle explication théorique? Quel éducateur n'as pas eu le sentiment à certains moments, que décidément sa pratique à lui ne collait pas ou ne s'accordait pas aux théories des autres? Insatisfactions, frustrations, impuissance ou incompatibilité ont souvent caractérisé les rapports que l'éducateur établit entre la théorie et la pratique.

D'un autre côté, l'éducateur peut aussi expérimenter comment la théorie peut lui être vivifiante et enrichir l'analyse qu'il fait de sa contribution. En effet, chacun, face à une situation problématique, doit «construire» sa propre signification et «donner un sens» à ce qu'il vit (Schön, 1983). C'est alors qu'il peut avoir recours à certains éléments théoriques qui lui permettront d'expliquer, de comprendre, d'expérimenter, et finalement d'envisager cette situation dans une nouvelle perspective.

Cette forme de réflexion amène alors l'éducateur à réinventer «consciemment» de nouveaux modes d'intervention et des stratégies différentes qui se révèlent des possibilités à expérimenter pour transformer son action. Éventuellement, ces nouveaux modes d'action pourront être intégrés et, spontanément, l'éducateur y aura recours. C'est alors qu'ils modèlent son intuition et qu'ils contribuent à la constituer. *«Les gestes spontanés demeureront toujours les seuls garants de l'intégration.»*(Paré, 1985, p. 16).

Tout ce processus de réflexion permet donc,d'une part, d'engendrer chez l'éducateur une *intuition pédagogique appropriée et intégrée* parce qu'enracinée dans son action quotidienne et alimentée par le recours aux éléments théoriques choisis. D'autre part, c'est à partir de cette intuition, qui se révèle en mouvement, et à partir de ce qu'il reconnaît chez lui, que l'éducateur va porter un regard sur ce qu'il accomplit. Inévitablement alors, le processus de réalisation professionnelle dans lequel l'éducateur est engagé, tout en étant fait de questionnements, de réflexions et d'analyse, l'amène à mettre à profit cette intuition pédagogique et à la percevoir comme une structure intérieure en changement.

## *2. Le modèle du processus dynamique de réalisation professionnelle et les enjeux de son utilisation en cours d'emploi*

### *Le modèle du processus dynamique de réalisation professionnelle : un instrument de réflexion*

Ce processus dynamique de réalisation professionnelle, que nous avons présenté comme une démarche de questionnements où la personne est en développement continu et où elle peut s'appuyer sur son intuition, s'illustre par un modèle qui identifie plusieurs composantes de la démarche éducative. Le modèle se révèle **un instrument qui vise à soutenir la réflexion** sur les gestes professionnels posés et sur leurs assises philosophiques, théoriques et pratiques.

La démarche de réflexion que génère l'utilisation de ce modèle par l'éducateur vise à **une meilleure appropriation de son propre modèle éducatif**. L'éducateur peut graduellement clarifier les divers enjeux de sa démarche et l'interinfluence de plusieurs paramètres les uns sur les autres. Ce modèle lui permet de cerner et de comprendre la direction qu'il donne à sa pratique de façon plus consciente ou plus éclairée. Il lui donne l'occasion de s'offrir un temps d'arrêt pour mieux sentir ce qu'il fait. Il lui permet de cerner les compétences dont il fait montre (compétences actualisées) et celles qu'il doit développer (compétences en devenir). Le processus de réalisation professionnelle tel que présenté par le modèle offre donc à l'éducateur des moyens pour se percevoir et s'analyser, mais aussi un cadre sur lequel s'appuyer pour circonscrire et soutenir la démarche de changement dans laquelle il est engagé.

Or, par ce modèle, l'éducateur est amené à confronter entre elles différentes composantes de sa démarche professionnelle et à les considérer en étroite interrelation. Certaines de ces composantes peuvent être plus significatives, plus développées ou plus faciles à identifier que d'autres et l'éducateur apprend à observer, à nommer et à faire des liens entre ces divers aspects. Ces différentes composantes s'articulent par le modèle que la figure 1 illustre et sont les suivantes :

- ses conceptions éducatives (vision de l'enfant et de son développement, vision de l'apprentissage, vision du rôle de l'intervenant, etc.),
- la connaissance et l'image qu'il a de lui-même,
- la perception qu'il a de lui comme apprenant,

- ses valeurs, ses croyances et les objectifs qui en découlent et qu'il privilégie,
- l'incidence des caractéristiques de son milieu,
- les stratégies éducatives et les moyens d'action qu'il élabore et expérimente,
- les processus engendrés par sa démarche, c'est-à-dire les retombées et l'impact de son action sur lui-même, sur l'enfant, sur le groupe et sur l'environnement,
- les paramètres d'évaluation de la démarche.

Dans ce processus dynamique de réalisation professionnelle, la personne est amenée à développer des habiletés spécifiques pour chacune des composantes identifiées. Ainsi, au niveau de *l'image de soi*, elle cherche à identifier ses propres ressources, ses intérêts, ses motivations, ses besoins, etc. Afin de reconnaître *la perception qu'elle a d'elle-même comme apprenant*, la personne réfléchit à sa façon d'apprendre et ses expériences d'apprentissage et de socialisation. En ce qui concerne *la philosophie éducative personnelle*, l'éducateur situe ses conceptions et ses croyances éducatives. Par la suite, il est amené à dégager *les valeurs et les objectifs* qu'il privilégie. Dans cette réflexion, il doit tenir compte des contraintes imposées par son milieu et par cela, il procède à *l'identification des caractéristiques du milieu*. Au niveau *des stratégies éducatives et des moyens d'action*, il identifie ceux auxquels il recourt et qui sont en cohérence avec ce qu'il est. Par la suite, il clarifie *les processus engendrés* par sa démarche, en identifiant les retombées de son action éducative sur lui, sur l'enfant, sur le groupe, sur d'autres intervenants et sur l'environnement. Finalement, il s'inscrit dans un *processus d'évaluation* par une réflexion continue, à tous les niveaux de ce processus de réalisation professionnelle.

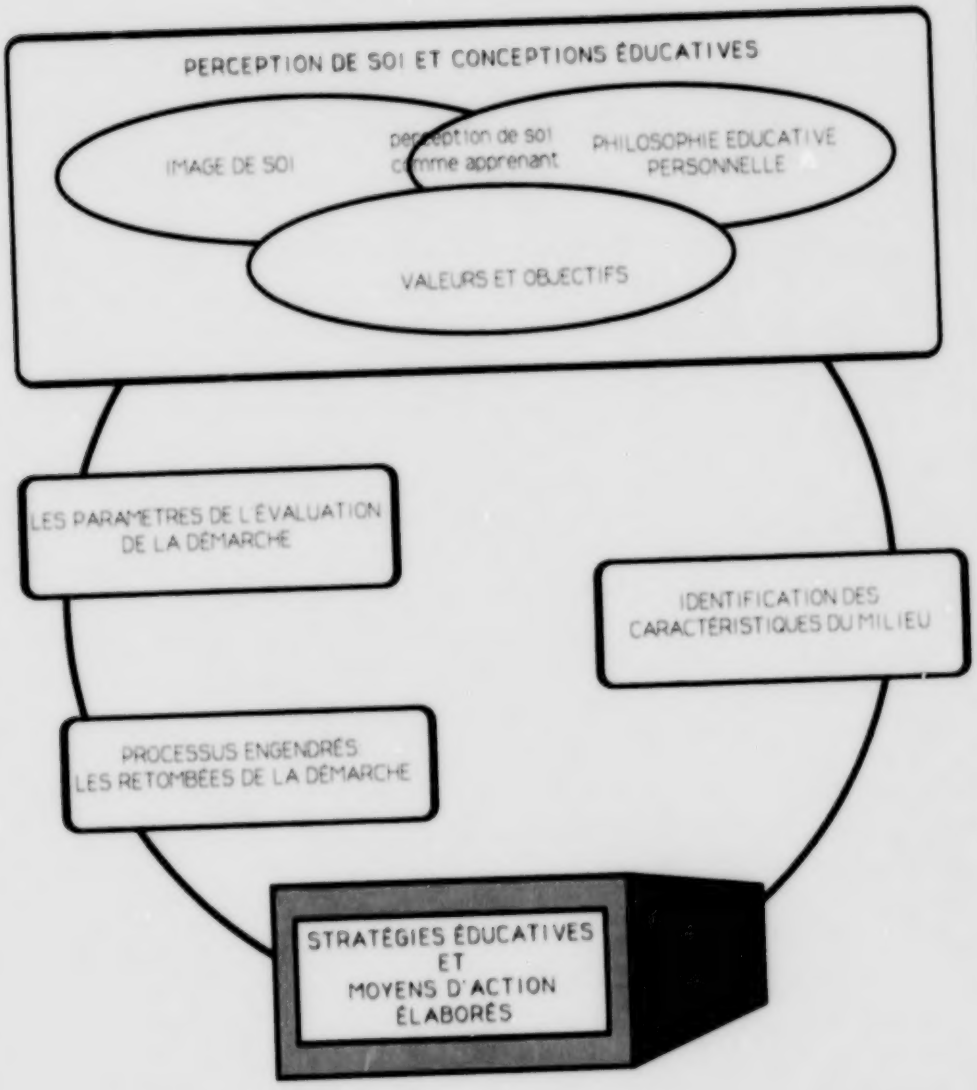



**Figure 9.**

**LE PROCESSUS DYNAMIQUE DE RÉALISATION PROFESSIONNELLE**

***Dans ce processus de réalisation professionnelle : l'importance de s'observer et de se voir «changer»***

Prendre pleine conscience de soi, de ses besoins, des besoins de l'enfant et du milieu et agir en conséquence suppose un certain nombre de comportements en terme d'attention à soi et à l'environnement.

Différentes phases définissent cette démarche de prise de conscience et d'action que génère le processus dynamique de réalisation professionnelle.

**1) Observer**

D'abord, l'éducateur utilise sa capacité à ressentir ce qui se passe intérieurement et extérieurement. C'est donc par l'observation méticuleuse des gestes posés quotidiennement, du sens qu'ils portent, des effets sur l'éducateur, sur l'enfant et sur l'environnement, que l'éducateur pourra réagir et poser des gestes responsables, autant pour sa réalisation personnelle et professionnelle que pour la croissance de l'enfant et du milieu qui l'environne.

Il s'agit ici, pour l'éducateur, de se donner du temps pour être attentif aux sensations vécues et perçues en lui et autour de lui. Se laisser surprendre par ce qui se passe pour enfin être capable de le décrire minutieusement. À cette phase, l'éducateur est engagé dans une prise de conscience aiguë de sa personne, de son corps, de ses sentiments, de ce qu'ils lui manifestent comme indication de stress, de plaisir, de gêne et de ce qu'il perçoit comme manifestations chez l'autre et dans l'environnement. De cette description émerge une certaine compréhension des informations recueillies sur la situation vécue. Son intuition étant le moteur de sa compréhension, il a ici une première idée des besoins ressentis, des gestes à poser, des interventions à faire, des sentiments à exprimer.

**2) Décoder, analyser, interpréter**

Pour raffiner ses perceptions, identifier ce qui est significatif et prioritaire, il doit pousser plus loin son investigation. Les messages ainsi perçus et ressentis doivent maintenant être décodés, analysés et interprétés à la lumière des théories qui guident et soutiennent son action quotidienne. C'est ici que l'éducateur fait référence aux nombreuses théories pédagogiques et psychologiques, qu'il en examine le sens et l'adéquation en rapport avec la situation et la perception qu'il a de cette réalité.

Il est capable ici de juger des différentes façons de voir et de faire, et de cerner celle qui semble pertinente au regard de ce qu'il est et de la situation vécue. Il sait qu'il a un répertoire d'interventions et de stratégies variées et que, selon le contexte, plusieurs combinaisons d'application des théories sont possibles. Il peut aussi confronter sa perception avec les différentes perceptions de ses collègues.

Son choix devrait être guidé par ses croyances, ses valeurs, sa philosophie, puisque sa satisfaction vis-à-vis de son travail est étroitement liée à cette phase du processus où l'action choisie correspond aux valeurs profondes que l'éducateur porte.

Un tel processus exige une certaine discipline chez l'éducateur puisque de son intuition spontanée émerge une analyse de sa conception pédagogique, de ses valeurs et des objectifs poursuivis tant personnellement que professionnellement. S'attaquer à l'analyse de soi, de ses pensées profondes, de ses croyances, des théories auxquelles on adhère n'est pas forcément un processus facile et agréable, mais nous croyons qu'une telle démarche de remise en question de ses convictions ou de ses contradictions est porteuse de changement et de transformation. La personne, en ce faisant, apprend à s'affirmer dans ses convictions profondes et à trouver écho de ce qu'elle est dans ce qu'elle fait.

**3) Évaluer son engagement**

Sachant ce qui doit être fait, ce qui est le mieux pour lui, pour le milieu, l'éducateur doit maintenant évaluer l'énergie qu'il devra investir pour agir sur la situation.

A-t-il l'énergie et les capacités nécessaires pour s'engager dans cette action? Est-il capable de suivre ses impulsions? Peut-il mesurer les effets de son intervention sur l'enfant ou sur le milieu? Quelles sont les appréhensions liées à ce mouvement, les siennes et celles du milieu? Peut-il supporter les retombées de son action? Quel est le degré d'ouverture du milieu? ...

À cette étape, l'éducateur évalue le sens de son engagement personnel et professionnel, les niveaux de risque, de même que ses réactions potentielles et celles du milieu. Il s'agit ici de mesurer partiellement ce qui pourrait arriver à la suite des gestes posés et si cela va dans le sens désiré pour l'éducateur et pour le milieu.

**4) Agir et expérimenter**

Puis vient l'action, l'expérimentation, c'est-à-dire l'expression de l'énergie ressentie à l'étape précédente. Selon l'analyse portée sur son engagement, l'expérimentation est étroitement liée à la phase précédente, en ce sens où elle est guidée par les besoins ressentis, les peurs, les limites personnelles et celles du milieu. Respecter ces limites : les siennes, celles de l'enfant ou du milieu, de même que les zones sensibles pour chacun, c'est déjà faire preuve de respect et d'écoute, attitudes fondamentales pour pouvoir amorcer le changement. Cette étape peut correspondre à un plan d'intervention où les gestes posés seront gradués en intensité et dans le temps. Les comportements engagés dans l'action, si petits soient-ils, doivent être mesurés, désirés et porteurs de satisfaction. L'intention est claire et en lien direct avec ce que la personne désire faire et est capable de faire; elle est donc responsable à la fois du rythme, du choix des expérimentations, de la vérification des résultats et de la satisfaction éprouvée.

**5) Évaluer et savourer l'accomplissement**

L'étape finale mène à savourer le contact avec l'expérience et à en ressentir les effets sur soi et sur les autres, à vérifier si la situation est plus cohérente, plus satisfaisante, à se gratifier des efforts fournis et envisager la poursuite de la démarche, s'il y a lieu.

Donc, l'observation de soi et des autres à toutes les phases du processus est essentielle pour cerner sa pratique et sa personnalité. L'attitude d'empathie à l'égard de soi et des autres est aussi primordiale. Changer tout en se critiquant est fort difficile. Il n'est donc pas question, dans toute cette démarche, de juger les observations. Il s'agit, au contraire, d'accueillir, de prendre du recul, de voir ce qui est ressenti, ce qui est voulu comme transformation et ce qui peut être fait de façon consciente et volontaire. Il est par ailleurs évident que, dans toute cette démarche, l'éducateur peut interrompre sa réflexion ou ses observations, soit pour se laisser immerger par ses impressions ou tout simplement pour se reposer, puisqu'un tel processus exige un grand investissement personnel. Repos et détente sont donc inhérents à cette démarche de réflexion dans l'action.

**En conclusion**, le processus dynamique de réalisation professionnelle, par la démarche qu'il propose à l'éducateur, l'amène à progressivement cerner ses compétences et à les utiliser à leur maximum, tout en sachant que tout est en mouvement. L'analyse et la compréhension de divers éléments de sa réalité donnent alors à l'éducateur du pouvoir pour agir sur tous les aspects de son choix et lui permettent aussi de cerner les limites ou contraintes personnelles ou celles liées au milieu. Finalement, par cette démarche faite de réflexion et d'action, de constants allers et retours entre ce qui est fait et ressenti, l'éducateur se réapproprie son pouvoir de choix sur ses façons d'être et de faire.

---

Références


LYNES, P. (1987). *Si seulement je pouvais changer*. Éditions de l'homme.

PARÉ, A. (1987). *Le journal, instrument d'intégrité personnelle et professionnelle*. Centre d'intégration de la personne.

PARÉ, A. , LAFERRIERE, T. (1985). *Inventaire des habiletés nécessaires dans l'enseignement au primaire*. Centre d'intégration de la personne. Québec.

SCHÖN, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionnals think in action*. Basic Books. New York.

## 4.2. Présentation du répertoire de compétences

En parallèle à la précision des assises philosophiques à la base de la recherche et à l'élaboration d'un modèle dynamique qui tienne compte du développement professionnel de l'éducateur, un inventaire de ses compétences fut effectué. Or, une fois circonscrite la démarche par laquelle se développent les compétences, celles-ci ont été définies et articulées dans un répertoire. Ce dernier s'appuie sur le processus dynamique de réalisation professionnelle (PDRP) ayant été développé. En conséquence, les compétences y ont été organisées en tenant compte des composantes du PDRP : chacun des chapitres du répertoire regroupant des compétences en fonction d'une composante spécifique du modèle.

Par ailleurs, compte tenu de notre conviction que les compétences à valoriser chez tout intervenant sont directement conditionnées par des choix philosophiques au regard de la profession en jeu, ces derniers ont été identifiés. Ils constituent deux sections du répertoire et précèdent la liste des compétences associées aux diverses composantes du PDRP.

Puisque le répertoire de compétences a été élaboré avec le souci de tenir compte du processus qui favorise leur développement, les concepts de *compétences actualisées* et de *compétences en devenir* ont été développés. Le document produit ne peut donc être considéré comme une liste exhaustive et définitive de **toutes** les compétences dont l'éducateur doit faire preuve à tout moment de sa pratique professionnelle. Il s'agit plutôt de considérer que, des nombreuses habiletés qui y sont précisées, certaines sont de l'ordre des compétences bien développées chez l'éducateur (compétences actualisées) et que, par contre, d'autres demeurent à raffiner (compétences en devenir). La présentation aérée du répertoire a aussi été pensée de façon à permettre à tout intervenant qui l'utilise d'identifier les aspects sur lesquels il désire travailler et les actions qu'il envisage; les espaces en blanc offrent la possibilité de réagir et de noter ses réflexions.

# COMPÉTENCES ACTUALISÉES ET EN DEVENIR : UN RÉPERTOIRE POUR L'ÉDUCATEUR EN SERVICE DE GARDE

**Département de Techniques d'éducation en services de garde**

**Collège Édouard-Montpetit**

**Septembre 1991**

# COMPÉTENCES ACTUALISÉES ET EN DEVENIR : UN RÉPERTOIRE POUR L'ÉDUCATEUR EN SERVICE DE GARDE

par Carole LAVOIE et Johanne PAINCHAUD

**Département de Techniques d'éducation en services de garde**

**Septembre 1991**

**TABLE DES MATIÈRES**


**La philosophie éducative : les conceptions de l'éducateur** ..... 86
1. La conception de l'enfant ..... 88
2. La conception du rôle de l'éducateur et des sphères d'intervention ..... 88
3. La conception de l'apprentissage ..... 89
4. La conception de l'apprentissage et de la relation éducative ..... 90

**Les valeurs et les objectifs éducatifs : les choix de l'éducateur** ..... 91
1. Les valeurs privilégiées ..... 92
2. Les objectifs éducatifs ..... 93

**Les compétences relatives à l'image de soi de l'éducateur** ..... 94
1. La connaissance de soi et le développement de la confiance en soi ..... 95
2. L'authenticité ..... 95
3. L'empathie et la sensibilité ..... 96
4. L'attachement et la chaleur ..... 96
5. La persévérance, l'initiative et la curiosité ..... 97

**Les compétences relatives à la perception de soi comme apprenant** ..... 98

**Les compétences relatives à l'identification, par l'éducateur, des caractéristiques du milieu** ..... 100

**Les compétences relatives aux stratégies éducatives** ..... 102
**1. Stratégies globales de communication et d'animation** ..... 103
1.1 liées à **l'attachement** ..... 103
1.2 liées à **l'échange entre l'éducateur et les enfants** ..... 104
1.3 liées au **suivi de l'enfant et du groupe d'enfants** ..... 104
1.4 liées au **soutien de l'enfant dans ses relations** ..... 105
1.5 liées à **l'encadrement du groupe** ..... 105
1.6 liées à la **flexibilité et à l'adaptation de l'intervention** ..... 106
1.7 adressées plus particulièrement aux **poupons** ..... 106

**2. Stratégies spécifiques liées à l'animation de situations d'apprentissage.** ..... 107
2.1 liées à la **planification des expériences et des situations d'apprentissage** ..... 107
2.2 liées aux **caractéristiques des expériences et des situations d'apprentissage** ..... 108
2.3 liées aux **transitions, routines et jeux libres** ..... 109
2.4 liées aux **attitudes à développer chez l'enfant vis-à-vis de l'apprentissage** ..... 110
2.5 liées aux **formes d'animation** ..... 110

**3. Stratégies d'échange avec les adultes (parents et personnel du service de garde)** ..... 111
3.1 liées au **type de communication établie entre parents et éducateur** ..... 111
3.2 liées au **respect des familles et à la confidentialité des informations sur les familles** ..... 112
3.3 liées au **type de communication établie entre éducateurs** ..... 113

**4. Stratégies liées à une vision d'ensemble du service de garde** ..... 114

**Les compétences relatives au processus d'évaluation** ..... 115

Le présent document propose un répertoire de compétences pour l'éducateur en service de garde. Les compétences qui y sont identifiées découlent de réflexions menées par les professeures du département de Techniques d'éducation en services de garde du Collège Édouard-Montpetit. Elles traduisent leur vision de l'éducation et du rôle de l'intervenant en milieu de garde. Elles peuvent s'adresser aux éducateurs interagissant avec des clientèles d'enfants d'âge varié (de 0 à 12 ans) et oeuvrant dans différents services (garderie, halte-garderie, jardin d'enfants, service de garde en milieu scolaire, garde en milieu familial).

Ce répertoire ne peut être considéré comme une liste exhaustive et définitive de **toutes** les compétences dont l'éducateur doit faire preuve à **tout moment** de sa pratique professionnelle. Il s'agit plutôt de considérer que, pour l'éducateur, de nombreuses habiletés ici précisées sont de l'ordre de compétences bien développées (compétences actualisées) et que, par contre, d'autres demeurent à raffiner (compétences en devenir). Leur développement est possible dans le cadre d'un processus dynamique de réalisation professionnelle, processus que nous avons cherché à articuler et à définir[1] . Le répertoire aurait donc intérêt à être situé dans cette perspective.

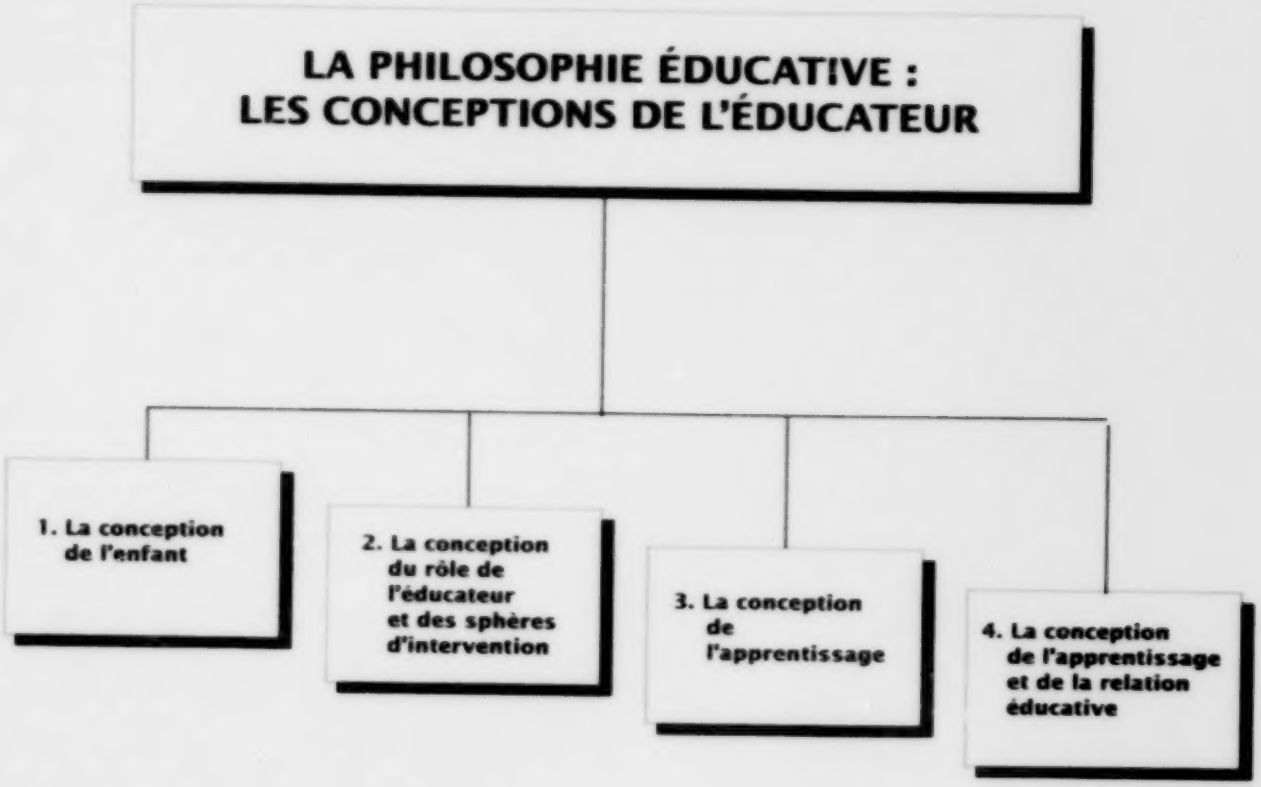
Par ailleurs, comme ce répertoire de compétences est conditionné par une vision de l'éducation, il importe d'en préciser les orientations philosophiques. Ces orientations sont présentées dans le cadre des deux premières sections de ce document sous les titres suivants : «La philosophie éducative : les conceptions de l'éducateur» et «Les valeurs et les objectifs éducatifs : les choix de l'éducateur». L'éducateur qui cherche à cerner ses compétences a aussi, comme travail préalable, à identifier ses propres conceptions éducatives car elles ont un impact sur les habiletés dont il fait montre. C'est donc dans cette perspective que les orientations philosophiques ont été ici précisées et font partie intégrante du répertoire de compétences.

**Note :**
Éducatrices et éducateurs voudront bien se reconnaître sous le vocable «éducateur» qui a été retenu afin de rendre plus facile la lecture du texte.

**Note :**
Tout au long du document, il sera possible à l'éducateur de s'approprier les divers éléments suggérés, en réagissant aux énoncés dans les espaces en blanc prévus à cette intention. Il pourra alors identifier les difficultés rencontrées, les actions qu'il envisage, etc.

Ce document a pu être réalisé dans le cadre d'une recherche subventionnée par la Direction générale de l'enseignement collégial - programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage.

1 Le processus dynamique de réalisation professionnelle est bien décrit et expliqué dans le texte suivant: "*Être éducateur: un travail de réalisations...*". De plus, le document, "*Profil des habiletés à développer dans un processus de réalisation professionnelle*", accompagne ce texte et précise les habiletés dont l'éducateur doit faire montre dans ce processus de réalisation professionnelle.


LA PHILOSOPHIE ÉDUCATIVE :
LES CONCEPTIONS DE L'ÉDUCATEUR
1. La conception de l'enfant
2. La conception du rôle de l'éducateur et des sphères d'intervention
3. La conception de l'apprentissage
4. La conception de l'apprentissage et de la relation éducative

## Quelques soient les conceptions éducatives privilégiées, il importe de considérer que ...

- Aucune théorie sur le développement ou l'apprentissage ne peut expliquer tous les comportements de la personne;

- L'éducateur doit avoir une bonne connaissance du développement de l'enfant et des diverses théories psychologiques qui suggèrent une explication du développement de la personne.

## 1. La conception de l'enfant

L'enfant ...

. se développe d'une façon globale et intégrale, en exploitant les diverses facettes de sa personne (psychomotrice, socioaffective, cognitive, artistique, morale, etc.);

. est au coeur de la pratique éducative;

. apprend à son rythme, selon son style (développement global et complet);

. a des besoins / intérêts / caractéristiques qui lui sont spécifiques;

. a la capacité de se prendre en main, de se réaliser, de faire des choix, d'être responsable, de prendre en charge son existence, son devenir, de prendre pouvoir sur sa vie;

## 2. La conception du rôle de l'éducateur et des sphères d'intervention

. Le rôle de l'éducateur est de tout mettre en oeuvre pour favoriser le développement de l'enfant, faciliter son apprentissage, et ce, dans le contexte éducatif du service de garde. L'éducateur a la responsabilité particulière de définir les conditions de ce contexte éducatif. Dans cette perspective, intervenir en service de garde, ce n'est pas exclusivement ou simplement proposer et animer des activités.

. La pratique éducative s'articule donc autour de différentes spheres d'intervention :

- la relation éducateur / enfants;
- la relation éducateur / parents;
- la relation éducateur / autres intervenants;
- l'organisation et l'aménagement du temps;
- l'organisation et l'aménagement de l'espace;
- l'organisation, l'animation et l'évaluation des expériences d'apprentissage.

### 3. La conception de l'apprentissage

. l'apprentissage est un processus créatif où la personne construit sa signification du monde, en étant confrontée à un environnement stimulant;

. l'apprentissage est un processus de changement et de transformation continue de la personne;

. l'apprentissage est un processus de résolution de problèmes (les problèmes fournissent les occasions d'expériences d'apprentissage et se révèlent des défis à relever par la personne);

. l'apprentissage est un processus d'essais et d'erreurs, d'expérimentation, de mises à l'épreuve d'hypothèses et d'efforts à maintenir;

. l'apprentissage est une expérience de communication des découvertes : une expérience d'échange sur les tentatives mises de l'avant, sur les démarches d'expérimentation et sur les résultats obtenus;

. le jeu est un véhicule privilégié d'apprentissage pour l'enfant; il lui permet de construire le monde et la signification qu'il y donne selon son niveau de développement;

. la personne apprend à partir d'**expériences** qui ont diverses caractéristiques :

- elles sont significatives à la personne qui s'y engage et rejoignent «sa» réalité; elles partent des intérêts, et de la motivation de l'apprenant;

- elles sont concrètes et elles nécessitent une participation active de la personne;

- elles sont agréables et procurent du plaisir à la personne;

- elles sont graduées et en ce sens doivent amener leur part de succès et permettre de développer l'estime de soi;

- elles sont continues et en ce sens suscitent d'autres sources d'intérêts, peuvent être poursuivies et s'inscrivent dans un tout; elles permettent de faire des liens avec d'autres situations d'apprentissage;

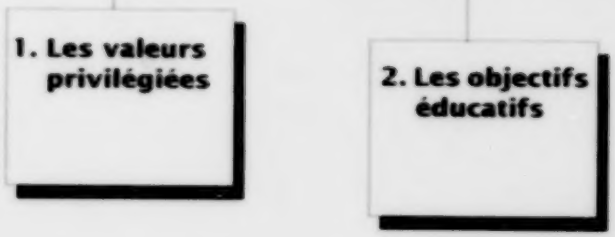
### 4. La conception de l'apprentissage et de la relation éducative

. la relation significative entre l'apprenant et l'intervenant, faite de confiance, de complicité, d'honnêteté et d'authenticité est à la base de l'apprentissage : pour prendre des risques inhérents à l'apprentissage, la personne doit pouvoir compter sur le soutien de l'autre;

. la relation entre l'enfant et des pairs, entre l'enfant et l'intervenant est indispensable pour donner un caractère communicable aux expériences d'apprentissage : l'expérience d'échanger et de communiquer permet d'élargir son point de vue, de percevoir des choses qu'autrement on n'aurait pas perçues, d'étendre constamment le champ et la précision de notre perception, de nos significations.

# LES VALEURS ET LES OBJECTIFS ÉDUCATIFS :

# LES CHOIX DE L'ÉDUCATEUR



- **L'ÉDUCATEUR DOIT ETRE EN MESURE D'IDENTIFIER SES VALEURS, D'EN PERCEVOIR LA PORTÉE SUR SON ACTION ÉDUCATIVE ET DE COMPRENDRE D'OÙ ELLES ÉMERGENT;**

**1. Les valeurs privilégiées :**

- confiance en l'homme et en sa capacité de se prendre en charge (responsabilité, autonomie)
- affirmation, accomplissement et confiance en soi
- respect, considération, ouverture à l'autre
- curiosité intellectuelle : goût d'apprendre, de prendre des risques, de relever des défis, de fournir des efforts;
- sens du plaisir
- intimité, chaleur : relation affective rassurante

## 2. LES OBJECTIFS ÉDUCATIFS :

- L'éducation a pour visée de développer la personne et de favoriser son apprentissage, selon l'esprit de la philosophie éducative que l'intervenant s'approprie et selon les valeurs auquelles il s'identifie;

- Les objectifs ici présentés découlent donc des valeurs et de la philosophie éducative que nous avons préalablement présentées.

TOUT CONTEXTE ÉDUCATIF DOIT OFFRIR LES CONDITIONS FAVORABLES AU DÉVELOPPEMENT DE LA PERSONNE DE SORTE QUE :

**1. l'enfant développe le sens de l'autonomie et le sens des responsabilités qui l'amènent à tout mettre en oeuvre pour répondre à ses besoins / intérêts / goûts / motivations :**

- il identifie ses besoins, ses intérêts, ses goûts et ses motivations;
- il affirme ses besoins, ses intérêts, ses goûts et ses motivations;
- il sélectionne et choisit les moyens pour répondre à ses besoins, ses intérêts, ses goûts et ses motivations;
- il s'ouvre et découvre de nouveaux intérêts;
- il se réalise à travers les explorations qu'il mène;

**. IL APPREND À SE CONNAÎTRE ET DÉVELOPPE L'ESTIME ET LA CONFIANCE EN SOI.**

**2. l'enfant développe le respect pour l'autre et sa capacité à interagir avec les autres :**

- il identifie les besoins des personnes avec qui il est en interaction;
- il fait preuve d'empathie et de respect à l'égard de l'autre : il répond aux appels de l'autre et initie avec l'autre l'interaction;
- il identifie les caractéristiques propres à sa communauté et de sa culture;
- il s'ouvre aux réalités des autres (culture, race, sexe, etc.);
- il partage avec les autres ses propres réalités;

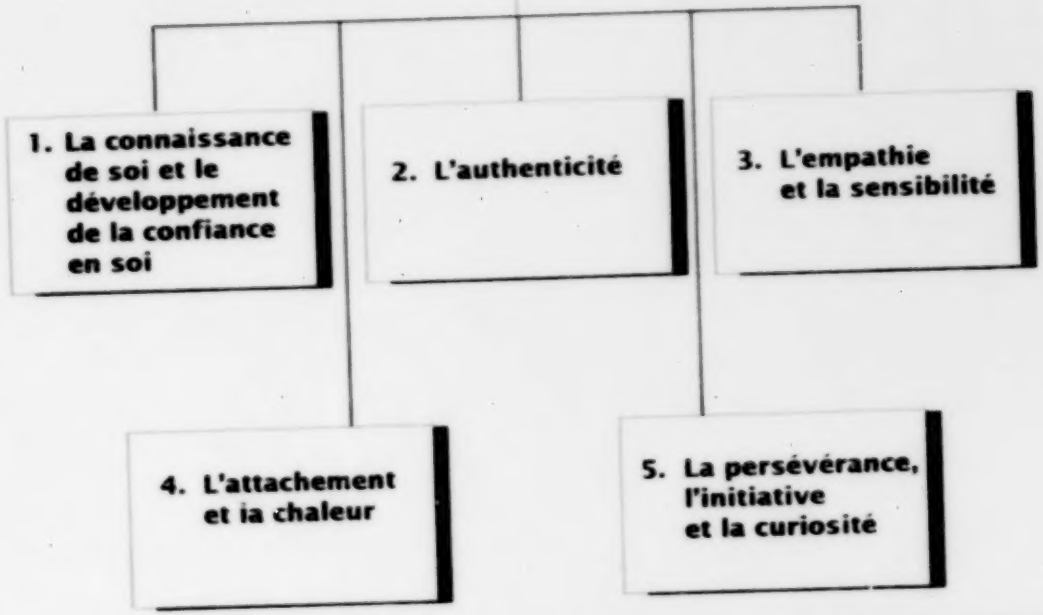
**. IL PREND PLAISIR À ÊTRE EN INTERACTION AVEC L'AUTRE.**

**3. l'enfant élabore et raffine ses schèmes de représentation et de compréhension du monde, à partir de tout son potentiel développemental et en étant en interaction avec son environnement :**

- il exerce sa curiosité et son goût d'apprendre;
- il utilise ses sens, ses habiletés motrices et perceptives dans son exploration et son appréciation du monde;
- il développe ses fonctions symboliques telles le jeu, l'expression dramatique, artistique, corporelle, etc.;
- il exerce ses habiletés à observer, questionner, émettre des hypothèses, expérimenter et établir des liens;
- il communique ses découvertes et fait état de son cheminement en utilisant différents modes d'expression (verbal, psychomoteur, artistique, etc.).

**. IL PREND PLAISIR À APPRENDRE, À DÉCOUVRIR ET À EXPLORER.**

# LES COMPÉTENCES RELATIVES À L'IMAGE DE SOI DE L'ÉDUCATEUR



**1. La connaissance de soi et le développement de la confiance en soi**

L'éducateur ...

- identifie ses émotions / ses sentiments / ses habiletés / ses ressources / ses intérêts / ses besoins / ses motivations;
- identifie ses forces et ses limites, ses doutes et ses résistances: est dans une démarche de croissance par rapport à cela;
- a une perception de soi positive :
    - a une bonne estime de soi en dépit de ses limites;
    - retire des satisfactions personnelles de ce qu'il accomplit;

**2. L'authenticité**

L'éducateur ...

- reconnaît / admet / émet / communique ses sentiments et ses sensations dans diff^rentes situations;
- croit en son jugement, ses perceptions, ses sensations, ses ressources;
- est sincère, honnête, intègre et engagé dans son action;
- prend du plaisir à ce qu'il fait, à être en relation avec ...;

**3. L'empathie et la sensibilité**

L'éducateur ...

- reconnaît et comprend la perspective des autres, com ment ils perçoivent les choses, ce qu'ils pensent et ressentent;
- aide les autres à exprimer leurs sentiments et leur permet de se reconnaître et d'augmenter leur sentiment de sécurité et d'estime d'eux-mêmes;
- s'ouvre à la réalité des autres;
- respecte et accepte l'autre, dans ses différences et sait l'apprécier;

**4. L'attachement et la chaleur**

L'éducateur ...

- a la capacité de s'engager affectivement avec les autres et de leur manifester son attachement de façon chaleureuse;
- tout en étant engagé émotivement et affectivement, est capable d'une certaine «distance», d'un certain détachement qui lui permettent de reconnaître ce qui revient à l'autre;
- fait montre d'attitudes accueillantes à l'égard de l'autre (enfant, parent, collègue, etc.);
- crée un climat de spontanéité et de complicité dans ses relations avec l'autre (enfant, parent, collègue, etc.);

**5. La persévérance, l'initiative et la curiosité**

L'éducateur ...

- maintient ses efforts en vue de l'atteinte d'un but, en dépit des difficultés rencontrées;
- fait preuve d'initiative et affiche son leadership;
- sait prendre des risques dont il mesure l'ampleur et la portée;
- fait preuve de curiosité : pose des questions, démontre ses intérêts;
- manifeste son enthousiasme, aime explorer, découvrir et créer;
- fait montre de capacités d'adaptation dans différentes situations;

# LES COMPÉTENCES RELATIVES À LA PERCEPTION DE SOI COMME APPRENANT

L'éducateur ...

- identifie les expériences d'enfant de sa vie de famille et de sa vie scolaire qui teintent sa vision de l'apprentissage et de l'éducation et sa façon d'intervenir;

- identifie les personnes qui ont été significatives dans ses apprentissages, les attitudes de ces personnes et leur portée sur ses apprentissages;

- est conscient de son passé et de sa spécificité; identifie les influences de celui-ci sur sa vision éducative;

- est conscient que chacun porte un passé différent; respecte, en conséquence, les croyances et les idées des autres qui sont différentes, parce qu'enracinées dans des passés différents;

# LES COMPÉTENCES RELATIVES À L'IDENTIFICATION, PAR L'ÉDUCATEUR, DES CARACTÉRISTIQUES DU MILIEU

L'éducateur ...

- doit être capable d'offrir un environnement sain et sécuritaire, aux caractéristiques suivantes :
  - pourvu de matériel varié (en contenu et en complexité), sécuritaire, multiculturel, non sexiste;
  - avec des coins d'intimité pour l'enfant;
  - où le bruit est limité;
  - un environnement intérieur et extérieur dont l'aménagement est stimulant et propose des activités de nature et de complexité différentes;
  - un environnement avec des aires stables et des aires en changement qui se renouvellent et se transforment au gré des besoins;
  - un environnement où le matériel de jeux et d'activités est disponible et accessible à l'enfant;
- doit établir des politiques et une réglementation, adopter des attitudes et des comportements appropriés qui assurent la sécurité des enfants;
- connaît les ressources de son milieu et de la communauté et sait y recourir à bon escient;
- organise l'environnement physique et humain (aménagement, choix du matériel éducatif, regroupement des enfants, proportion d'enfants par éducateur, rotation du personnel, etc.) de façon à réduire le stress des enfants et des adultes;

# LES COMPÉTENCES RELATIVES AUX STRATÉGIES ÉDUCATIVES

1. Les stratégies globales de communication et d'animation
2. Les stratégies liées à l'animation de situation d'apprentissage
3. Les stratégies d'échange avec les adultes (parents et personnel du service de garde)
4. Les stratégies liées à une vision d'ensemble du service de garde

**Note :**

Une multitude de réactions et d'actions de l'éducateur sont possibles lorsqu'il intervient en service de garde. Pour chaque situation, l'éducateur doit prendre des décisions et faire le choix de la stratégie qui lui paraît la plus pertinente. Dans cette perspective, il lui faut un large répertoire de stratégies qu'il sera susceptible de retenir, dépendant du contexte. En conséquence, il est fort difficile d'établir une liste exhaustive et complète des stratégies que l'éducateur doit valoriser, d'autant plus que ces stratégies ne sont pas dissociées de la situation à laquelle l'éducateur est confrontée et où il est partie prenante de ce qui se passe. Les stratégies ici envisagées illustrent donc certaines des alternatives parmi lesquelles l'éducateur peut choisir.

## 1. Stratégies globales de communication et d'animation

### 1.1. Stratégies liées à **l'attachement**...

L'éducateur ...

- valorise les enfants, leur témoigne de l'affection, leur accorde des moments privilégiés d'attention, fait montre d'attachement;
- institue un climat de coopération et de bien-être : ton de voix chaleureux, débit calme, sourires, utilisation de l'humour, etc.;
- fait preuve de comportements servant d'exemples aux enfants et leur offre un modèle congruent;

1.2. Stratégies liées à **l'échange entre l'éducateur et les enfants** ...

L'éducateur ...

- verbal se fréquemment avec l'enfant et adapte la verbalisation au niveau de développement de l'enfant;
- utilise le geste et le langage corporel pour soutenir et renforcer les messages verbaux;
- écoute l'enfant et lui permet de partager ses expériences;
- est capable d'exprimer au groupe d'enfants ses limites personnelles, ses satisfactions, ses insatisfactions, ses joies, ses désirs, etc.;

1.3. Stratégies liées au **suivi de l'enfant et du groupe d'enfants** ...

L'éducateur ...

- observe les enfants afin d'identifier leurs caractéristiques individuelles et de cerner leurs forces; mise sur celles-ci et évite de porter des jugements;
- est sensible aux enfants qui semblent éprouver des difficultés manifestées par différents comportements (ex. retrait, comportement agressif, pleurs, etc.);
- crée un climat favorable de sorte que l'enfant puisse exprimer ses limites personnelles, ses satisfactions, ses insatisfactions, ses joies, ses désirs;
- aide l'enfant à maintenir, au sein du groupe, son engagement de façon appropriée : renforce et encourage les comportements positifs, donne des commentaires spécifiques sur les comportements observés et redirige l'action vers les comportements souhaités;
- suscite la coopération des enfants en discutant avec eux des problèmes rencontrés, en négociant et en trouvant des solu tions avec eux;

1.4. Stratégies liées au **soutien de l'enfant dans ses relations** ...

L'éducateur ...

- aide l'enfant à mieux se connaître et à développer l'estime de soi; en ce sens, est capable d'utiliser des techniques appropriées telles le message «je» et l'écoute active;

- aide l'enfant à créer des relations significatives positives avec ses pairs et avec d'autres adultes que les parents; est capable d'utiliser les techniques appropriées (ex. l'animation du cercle magique selon Bessel, la résolution de conflits et l'autodiscipline de Gordon, la thérapie de la réalité de Glasser, etc.);

- aide l'enfant à décoder les messages non-verbaux qu'il transmet et qui lui sont transmis par les autres;

- aide l'enfant à percevoir les conséquences de ses comportements;

1.5. Stratégies liées à **l'encadrement du groupe** ...

L'éducateur ...

- utilise différentes techniques pour avoir l'attention de l'enfant; attend le calme avant de donner les consignes; varie l'intensité, le ton et la hauteur de la voix;

- a une vision d'ensemble du groupe : est capable d'observer, en tout temps, les interactions en cours; se meut dans l'espace et porte un regard sur ce qui se passe;

- établit des règles pour le groupe; formule clairement les attentes; explique le pourquoi des consignes en le liant aux conséquences des actions; suscite la participation et la contribution des enfants à l'élaboration de ces règles;

- dans cette formulation des consignes, voit à les formuler de façon positive et à en limiter le nombre;

1.6. Stratégies liées à la **flexibilité et à l'adaptation de l'intervention** ...

L'éducateur ...

- est capable de prendre du recul par rapport à une situation, à son intervention ou aux comportements des enfants, cela pour adapter l'intervention à venir;
- est capable de varier et d'adapter ses modes d'intervention en fonction du contexte d'apprentissage et des besoins des enfants;
- assure une continuité dans ses interventions : réagit et intervient en faisant preuve de constance et de cohérence;
- fait preuve de flexibilité et de souplesse en ce qui concerne l'organisation du temps et de l'horaire d'une journée; s'accorde aux rythmes des enfants et du groupe d'enfants;
- utilise l'humour pour dédramatiser les situations difficiles;

1.7. Stratégies adressées plus particulièrement aux **poupons** ...

L'éducateur ...

- est capable d'initier les interactions;
- fait preuve de sensibilité à recevoir et à décoder les messages de l'enfant et est capable d'adapter une réponse rapide et adéquate aux besoins de l'enfant (synchronisme des interactions);
- établit un contact physique de qualité : porte les enfants, les touche, les regarde, leur sourit ...; maintient le contact physique ou visuel en tout temps;
- accepte de répéter les consignes;
- limite les consignes livrées au groupe et mise essentiellement sur les consignes formulées à l'enfant sur une base individuelle;

## 2. Stratégies spécifiques liées à l'animation de situations d'apprentissage

### 2.1. Stratégies liées à la **planification des expériences et des situations d'apprentissage** ...

L'éducateur ...

- suscite la participation des enfants à la planification et à l'organisation des situations d'apprentissage;
- aide l'enfant à clarifier ses goûts / ses intérêts / ses motivations et à effectuer ses choix en fonction de ces éléments;
- utilise les ressources extérieures de la communauté pour organiser les expériences d'apprentissage;
- élabore et planifie les situations d'apprentissage en fonction des objectifs éducatifs et des valeurs qu'il privilégie;

2.2 Stratégies liées aux **caractéristiques des expériences et des situations d'apprentissage** ...

L'éducateur ...

- introduit graduellement des éléments nouveaux, avec un caractère de surprise et d'incongruité; ouvre les horizons des enfants par rapport aux cultures différentes;

- offre des situations d'apprentissage qui exploitent diverses habiletés des enfants (tous les plans du développement) et divers intérêts et qui les amènent à des explorations ultérieures (expériences au processus continu);

- crée un milieu d'apprentissage aux conditions variées (aménagement diversifié, matériel complexe et riche, soutien de l'adulte, etc.) qui stimule la curiosité de l'enfant et qui l'amène à développer des intérêts divers;

- élabore les expériences d'apprentissage de sorte :

  - qu'elles soient associées à un problème signifiant pour l'enfant,

  - qu'elles soient en lien avec la réalité de l'enfant, avec sa vie de tous les jours,

  - qu'elles lui procurent du plaisir et de la satisfaction,

  - qu'elles permettent différentes formes d'exploration concrète et qu'elles conduisent à l'expérimentation dans l'action,

  - qu'elles utilisent les ressources personnelles de l'enfant,

  - qu'elles lui permettent de faire des choix;

- fournit aux enfants des expériences qui seront couronnées de succès et qui lui permettent de développer l'estime de soi;

- utilise du matériel varié pour soutenir l'animation des situations d'apprentissage; sait exploiter le matériel à différentes fins; en tout temps, voit à ce que le matériel adapté à l'enfant lui soit accessible;

2.3. Stratégies liées aux **transitions, routines et jeux libres** ...

L'éducateur ...

- utilise les routines quotidiennes comme situations d'apprentissage; rend les routines «différentes» : occasions de plaisir, de nouveauté, d'imagination et de création;

- restreint les temps de transition d'une activité à l'autre, d'une routine à l'autre;

- prépare les transitions en annonçant les changements à venir : changements d'activités, de lieux, de personnel, etc.;

- en jeux libres, favorise les occasions où l'enfant réagit et apprend, selon sa propre initiative et encourage l'enfant à développer ses propres idées;

- en jeux libres, dans les moments où l'enfant est «en panne» et de façon à relancer son activité, offre des sug gestions / des modèles sociaux différents, amène des questions;

2.4. Stratégies liées aux **attitudes à développer chez l'enfant vis-à-vis de l'apprentissage** ...

L'éducateur ...

- aide l'enfant à apprendre de ses essais et erreurs;
- amène l'enfant à persister et à relever les défis, en dépit des difficultés rencontrées;
- valorise l'enfant lorsqu'il mène une activité ou une tâche à terme;
- incite l'enfant à développer ses intérêts, à formuler ses questions, à y chercher réponses, à questionner ses erreurs, sans le noyer de stimulations; institue un climat de confiance qui permet à l'enfant de prendre de tels risques;

2.5. Stratégies liées aux **formes d'animation** ...

L'éducateur ...

- sait varier les formes d'animation : ateliers en petits groupes, activités de grand groupe, interaction un à un, accompagnement en jeux libres, etc.;
- sait utiliser le quotidien et sait faire face à l'imprévu; est capable d'initier ou de relancer des activités d'apprentissage en partant de situations qui ont été générées spontanément par un enfant ou par le groupe d'enfants;

**3. Stratégies d'échange avec les adultes (parents et personnel du service de garde)**

AUPRÈS DES PARENTS :

3.1. Stratégies liées au **type de communication établie entre parents et éducateur** ...

L'éducateur ...

- considère les parents comme premiers responsables de l'éducation de l'enfant et comme des ressources importantes pour le milieu de garde; les perçoit comme des partenaires qui peuvent soutenir la démarche de l'éducateur;

- établit avec les parents une communication continue et alimente une relation ouverte et franche qui témoigne d'un climat de confiance et de collaboration;

- affiche une vision positive de l'enfant et fournit une information régulière et continue des progrès et de l'expérience de vie de l'enfant au service de garde;

- s'informe de ce que vit l'enfant à l'extérieur du milieu de garde (goûts, intérêts, comportements, expériences particulières, conditions de vie, etc.); tient compte de ces informations livrées sur l'enfant pour la planification de l'intervention éducative;

- recueille les idées des parents; cherche à cerner leurs valeurs et leurs intérêts; fait une place à leurs préoccupations et échange avec eux sur le sujet;

- sollicite la participation des parents pour définir, de concert avec les éducateurs, les orientations du service de garde; contribue à instituer un mécanisme qui facilite la contribution du parent à la gestion pédagogique;

- fait part aux parents de ses perceptions; partage avec eux ses connaissances; utilise les ressources dont il dispose pour soutenir la démarche des parents auprès de leur enfant;

- institue des moments d'échanges variés entre éducateurs et parents et aménage du temps pour des rencontres de différentes natures (par exemple : un 5 à 7, rencontre d'information en groupe, rencontre individuelle, «portes ouvertes», invitation à l'animation, visite de familles, etc.);

3.2. Stratégies liées au **respect des familles et à la confidentialité des informations sur les familles** ...

L'éducateur ...

- affiche son respect des familles : de leur culture, de leurs coutumes et de leurs croyances;

- avec ses collègues, affiche une attitude respectueuse lors d'échanges sur les enfants et leur (s) famille (s);

- maintient la confidentialité des informations concernant l'enfant et sa (ses) famille (s);

- cependant, dans la perspective où le bien-être de l'enfant est mis en cause, partage certaines informations de nature confidentielle qui peuvent être utiles quant au suivi de la démarche de l'enfant;

AUPRÈS DU PERSONNEL DU SERVICE DE GARDE :

3.3. Stratégies liées au **type de communication établie entre éducateurs**

L'éducateur ...

- établit une relation de confiance et de collaboration avec les membres du personnel; alimente une communication franche, ouverte et amicale; affiche son respect à l'égard des membres de l'équipe de travail;

- est en mesure d'échanger et de confronter ses idées, ses opinions, ses perceptions; est en mesure de recevoir et de discuter les idées, les opinions et les perceptions des autres membres du personnel; est en mesure d'animer de façon interactive avec d'autres membres du personnel;

**4. Stratégies liées à une vision d'ensemble du service de garde**

L'éducateur ...

- a une vision d'ensemble de l'action éducative du service de garde et contribue de façon continue à la définir;
- contribue à améliorer la qualité de vie au sein du service de garde; est capable d'identifier les faiblesses et les problèmes du service de garde et assume la responsabilité de travailler à leur amélioration;
- assume un rôle actif au sein de l'équipe de travail; participe activement à définir les orientations du service de garde; participe à une planification collective des activités du service de garde;
- affiche son intérêt pour la gestion et l'organisation du service de garde; prend part au processus décisionnel en participant aux différentes structures organisationnelles mises en place dans le service de garde;
- contribue avec l'équipe de travail à circonscrire les besoins de formation continue du personnel et les moyens d'y répondre;
- s'inscrit dans un processus de ressourcement continu, en participant à des activités de formation;
- voit à promouvoir une image positive de la profession d'éducateur;

# LES COMPÉTENCES RELATIVES AU PROCESSUS D'ÉVALUATION

L'éducateur ...

- pour différentes facettes de la démarche éducative et à différents moments de l'action, observe ce qui se passe et s'observe lui-même; se laisse «surprendre» par ce qui arrive; poursuit et alimente sa réflexion par ces «surprises» livrées par la pratique;

- pour différentes facettes de la démarche éducative et à différents moments de l'action, identifie ce qui est source de satisfaction pour lui; identifie ce qui est source de satisfaction pour les enfants ou le groupe d'enfants; retire une gratification personnelle de ces satisfactions et des éléments évalués positivement;

- pour différentes facettes de la démarche éducative et à différents moments de l'action, identifie ce qui est source de difficultés pour lui; identifie ce qui est source de difficultés pour l'enfant ou le groupe d'enfants;

- clarifie et identifie les limites professionnelles du rôle de l'éducateur; assume les responsabilités qui lui reviennent; sait distinguer les responsabilités qui appartiennent à d'autres intervenants;

- en s'appuyant sur la réflexion et l'évaluation de l'action, sait s'engager dans un processus de changement; apporte des modifications, expérimente des alternatives de solution, en vue de transformer la situation dans la perspective du changement souhaité;

- dans cette évaluation et cette remise en question, sait miser sur ses forces, ses ressources personnelles et sur ses acquis;

- sait dégager d'expériences antérieures, les éléments signifiants qui permettent d'analyser et de mieux comprendre une situation différente, unique et nouvelle;

- dans cette évaluation et cette remise en question, s'accorde des temps d'arrêt; à l'occasion, prend du recul par rapport à la pratique professionnelle; sait établir une distanciation adéquate, parfois nécessaire;

- tolère l'ambiguïté et l'incertitude qui accompagnent la remise en question; apprécie son travail et sa contribution, au-delà de l'incertitude ressentie.

# CHAPITRE CINQUIÈME

# PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE LA CONSULTATION DES ÉDUCATEURS

L'approche proposée pour aborder la compétence et les instruments de réflexion qui ont été créés et exposés au chapitre précédent ont été soumis à la consultation d'éducateurs en service de garde. Au cours d'une session de formation, ils ont été familiarisés avec cette approche et leur perception a été recueillie.

Ce cinquième chapitre présente les résultats provenant de cette consultation. Sont d'abord exposées les données concernant la perception des instruments (le PDRP et le répertoire de compétences). L'opinion des éducateurs sur l'approche proposée et sur la démarche qu'ils ont menée est ensuite abordée. Des données de nature quantitative, provenant du questionnaire rempli par les éducateurs, sont traitées. Lorsque des données qualitatives sont disponibles sur les sujets abordés, elles sont incluses à la suite des tableaux quantitatifs.

## 5.1. La perception des éducateurs à l'endroit du *Processus dynamique de réalisation professionnelle*

La perception des éducateurs à l'endroit du PDRP est traitée par les résultats qui concernent les caractéristiques du vocabulaire, le niveau de difficulté vis-à-vis de la compréhension des termes utilisés, la pertinence du modèle proposé et la contribution de la présentation graphique à la compréhension du PDRP.

### 5.1.1. La perception du vocabulaire du PDRP

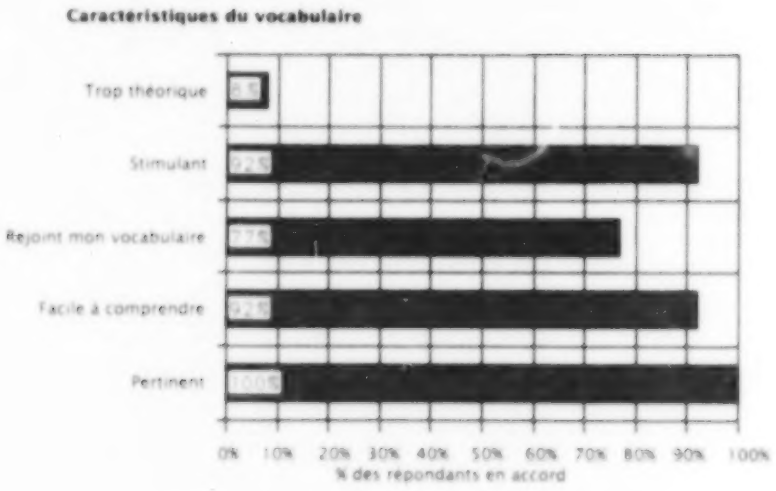



Figure 10
Caractéristiques du vocabulaire utilisé pour définir les composantes du PDRP

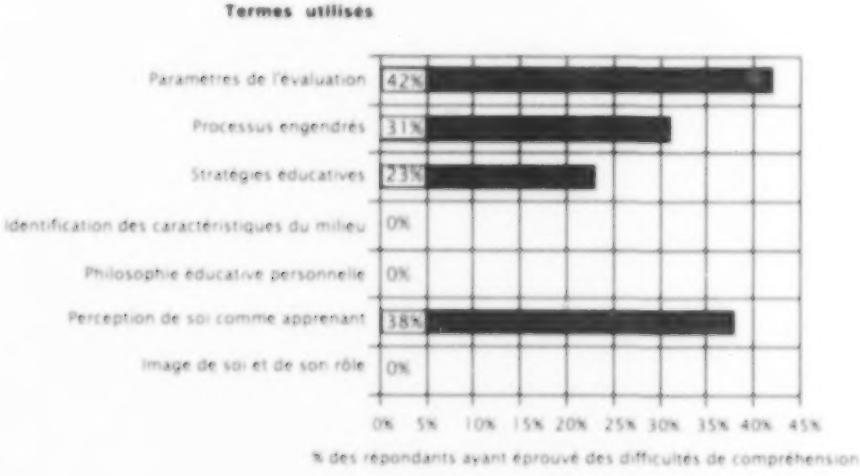



Figure 11
Niveau de difficulté de compréhension des termes utilisés pour le PDRP

Tableau 4
Données qualitatives
Vocabulaire utilisé pour définir les composantes du PDRP

Les idées principales qui ressortent des commentaires formulés par les participants :

- *le vocabulaire est un peu trop théorique : il faut lire plus d'une fois pour le retenir.*
- *le vocabulaire est dynamique et stimulant : il invite à passer à l'action.*
- *le PDRP me donne des noms à mettre sur des réflexions.*
- *les explications verbales aident à mieux comprendre le PDRP.*
- *pour bien comprendre, il faut du temps.*
- *le «*Profil des habiletés*» est d'une aide appréciable pour bien saisir le sens du vocabulaire retenu (voir* Profil des habiletés à développer dans un processus dynamique de réalisation professionnelle - *Tome 2).*

### 5.1.2. La perception de la pertinence du modèle proposé

Tableau 5
Pertinence du modèle proposé par le PDRP

| Question | % des participants ayant répondu très bien | plus ou moins bien | pas du tout |
|---|---|---|---|
| Les composantes du PDRP constituent des éléments qui définissent ma pratique éducative | 100% | 0 | 0 |
| | % des participants ayant répondu oui | non | je ne sais pas |
| Y a-t-il des composantes à ajouter? | 0 | 54% | 46% |
| Y a-t-il des composantes à enlever? | 0 | 85% | 15% |

Tableau 6
Données qualitatives
Pertinence du modèle proposé par le PDRP

Les idées principales qui ressortent des commentaires formulés par les participants :

- *le PDRP est un bon cadre pour réunir tous les éléments de ma pratique ou pour me «regarder aller».*
- *il est difficile de savoir ce qu'il faudrait ajouter ou enlever parce que je n'ai pas assez expérimenté le PDRP.*
- *le PDRP donne des outils pour s'arrêter et s'observer.*
- *il est intéressant que le PDRP ne soit pas linéaire et que les composantes soient interreliées : chacun peut alors l'utiliser à sa guise, à son rythme.*
- *les étapes du PDRP semblent laborieuses au début, mais dans la pratique, elles se vivent bien.*
- *le processus est de qualité, très bien monté et stimulant globalement.*

### 5.1.3. La perception de la présentation graphique du PDRP

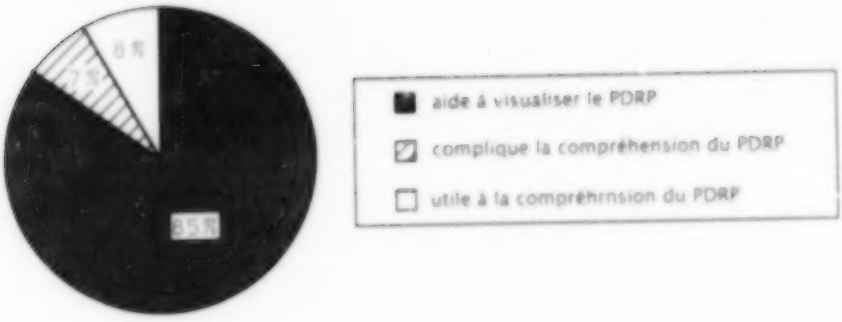



Figure 12
La contribution de la présentation graphique à la compréhension du PDRP

Tableau 7
Données qualitatives
La contribution de la présentation graphique à la compréhension du PDRP

| Les idées principales qui ressortent des commentaires formulés par les participants : |
|---|
| • *Cela facilite la compréhension, mais ce n'est pas suffisant pour comprendre.*<br>• *Le modèle graphique fait une synthèse, donne une idée globale et permet de voir où on «s'en va».*<br>• *Le modèle graphique permet de visualiser les liens entre les différentes composantes.*<br>• *Ce n'était pas évident; c'était un peu compliqué.* |

## 5.2. La perception des éducateurs à l'endroit du répertoire de compétences

La perception des éducateurs à l'endroit du répertoire est envisagée en fonction des thèmes suivants : - l'organisation des données du répertoire, - son utilisation, - la pertinence des thèmes qui y sont abordés.

### 5.2.1. La perception de l'organisation des données du répertoire

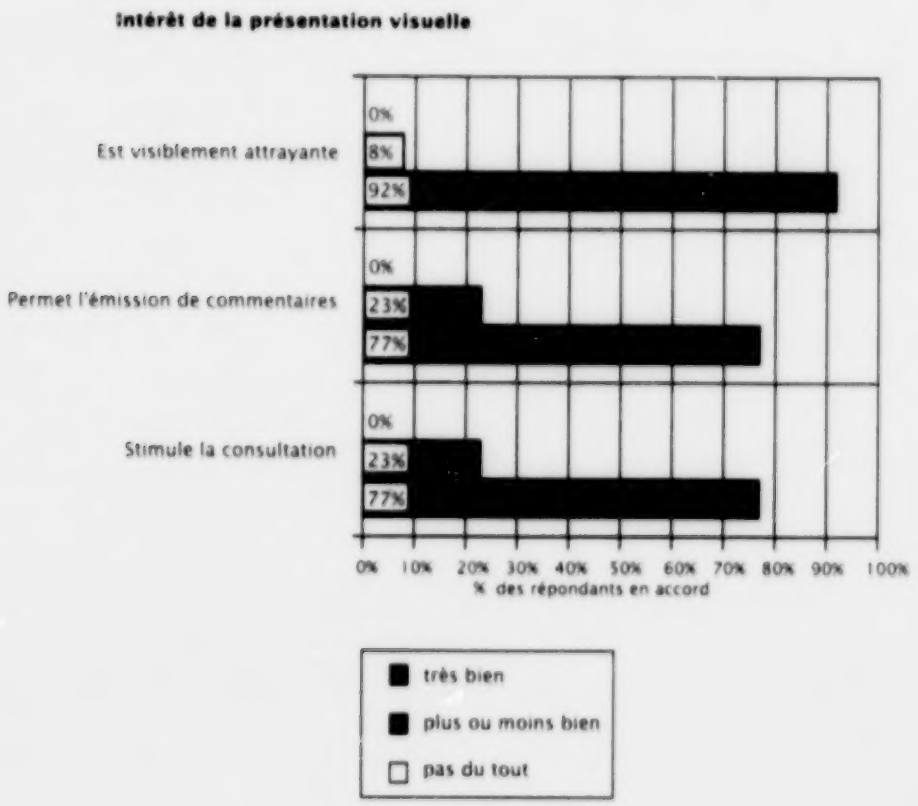



Figure 13
Perception de la présentation visuelle du répertoire

**Portée des orientations philosophiques**

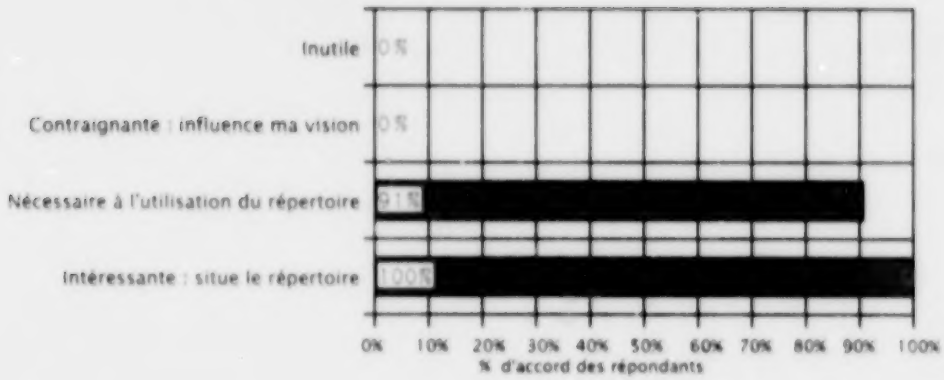



Figure 14
Perception de la présentation des orientations philosophiques à la base du répertoire

**Portée de l'organisation des compétences à partir des composantes du PDRP**

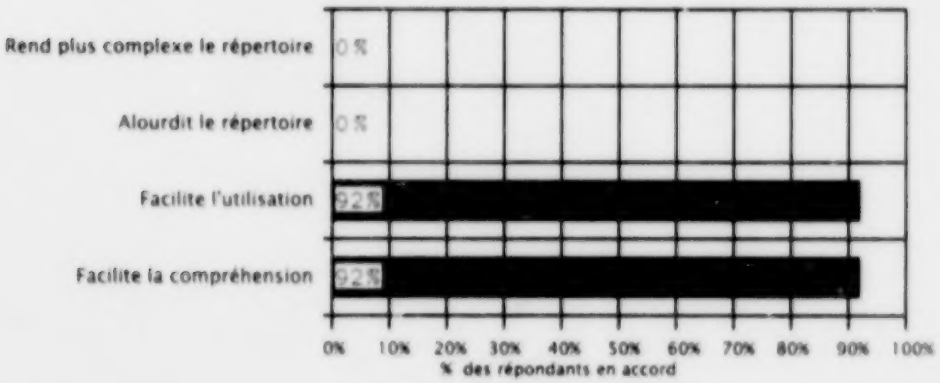



Figure 15
La perception de l'organisation du répertoire à partir des composantes du PDRP

**Sentiments éprouvés par les répondants**

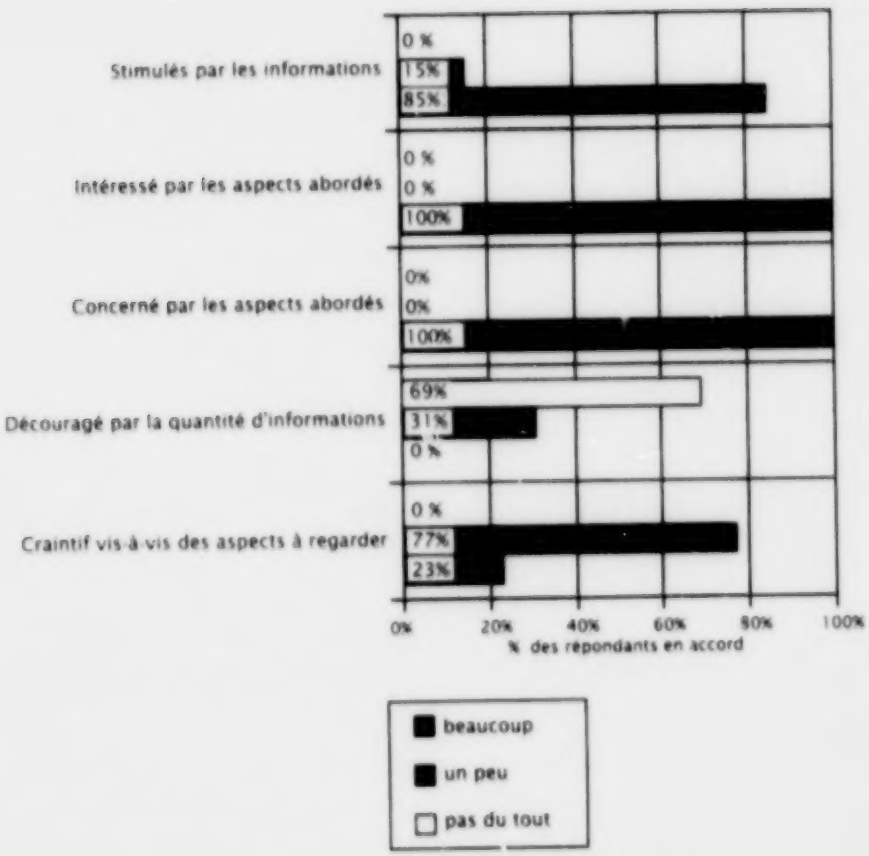



Figure 16
La perception globale du répertoire

Tableau 8
Données qualitatives
Perception globale du répertoire de compétences

Les idées principales qui ressortent des commentaires formulés par les participants :

- *Le répertoire est clair et concret. Il semble complet.*
- *Le répertoire donne le goût d'explorer des façons de faire différentes sans se dévaloriser.*
- *C'est un outil de réflexion utile et adéquat.*
- *Devant ce répertoire, je me suis sentie fière.*
- *Le répertoire est facile à comprendre et à utiliser sans le relier aux composantes.*

### 5.2.2. La perception de la pertinence des thèmes abordés par le répertoire

Tableau 9
Pertinence des thèmes abordés dans le répertoire de compétences

| Question | % des participants en accord | en désaccord |
|---|---|---|
| **L'IMAGE DE SOI** | | |
| • la connaissance de soi et le développement de la confiance en soi | 100% | 0 |
| • l'authenticité | 100% | 0 |
| • l'empathie et la sensibilité | 100% | 0 |
| • l'attachement et la chaleur | 100% | 0 |
| • la persévérance, l'initiative et la curiosité | 100% | 0 |
| **LA PERCEPTION DE SOI COMME APPRENANT** | | |
| • la capacité d'identifier ses expériences d'enfant | 85% | 15% |
| • la capacité d'identifier les personnes significatives dans ses apprentissages | 83% | 17% |
| • la capacité d'être conscient de l'influence de son passé sur son action | 92% | 8% |
| • la capacité de reconnaître et de respecter les différences individuelles liées aux passés éducatifs | 91% | 9% |
| **L'IDENTIFICATION DES CARACTÉRISTIQUES DU MILIEU** | | |
| • la capacité d'offrir un environnement sain et sécuritaire | 100% | 0 |
| • la capacité d'établir des politiques qui assurent la sécurité des enfants | 100% | 0 |
| • la capacité de reconnaître les ressources de son milieu | 100% | 0 |
| • la capacité d'organiser l'environnement physique et humain | 100% | 0 |
| **LES STRATÉGIES ÉDUCATIVES** | | |
| • les stratégies globales de communication et d'animation | 100% | 0 |
| • les stratégies spécifiques liées à l'animation de situations d'apprentissage | 100% | 0 |
| • les stratégies d'échange avec les adultes (parents et personnel du service de garde) | 100% | 0 |
| • les stratégies liées à une vision d'ensemble du service de garde | 100% | 0 |
| **LE PROCESSUS D'ÉVALUATION** | | |
| • la capacité à observer ce qui se passe | 100% | 0 |
| • la capacité d'identifier les sources de satisfaction et d'insatisfaction | 100% | 0 |
| • la capacité, suite aux observations, de s'engager dans un processus de changement | 100% | 0 |
| • la capacité de miser sur ses ressources personnelles, tout en reconnaissant les limites de son intervention | 100% | 0 |
| • la capacité d'analyse | 100% | 0 |
| • la capacité de prendre du recul et de s'accorder des temps d'arrêt dans l'évaluation | 100% | 0 |
| • la capacité de faire face à l'incertitude et à l'ambiguité | 100% | 0 |

Tableau 10
Données qualitatives
Pertinence des thèmes abordés dans le répertoire de compétences

Les idées principales qui ressortent des commentaires formulés par les participants :

- *Dans le répertoire, les stratégies sont multiples et en lien avec la situation.*
- *Le répertoire est un document qui ramasse ce que je pensais de mon travail. C'est un plaisir de voir ses notions ramassées et structurées.*
- *Le répertoire aide à mettre des mots sur nos «impressions».*

## 5.3. La perception des éducateurs de l'approche proposée

La perception des éducateurs de l'approche proposée est considérée sous trois perspectives différentes. D'abord, les opinions des éducateurs sont mises en perspective avec les principes à la base de l'approche. Leur perception est ensuite livrée en ce qui concerne la démarche globale dans laquelle ils se sont engagés. Finalement, sont envisagées les possibilités quant à la poursuite de cette démarche.

### 5.3.1. La perception vis-à-vis des principes à la base de l'approche

Tableau 11
Données qualitatives
La compétence : un processus en constante évolution
(développement continu et changement)

Les idées principales qui ressortent des commentaires formulés par les participants :

- *L'être humain est en constante évolution, on aura toujours à faire face à des situations nouvelles. Il faut développer constamment des stratégies pour rétablir «l'équilibre». La notion de compétence ne peut être coulée dans le béton car elle perdrait sa signification.*
- *La vision de la compétence en constante évolution est une vision réaliste et nécessaire car elle sous-tend un besoin de ressourcement constant et d'évolution pour maintenir la compétence acquise.*
- *C'est une vision dynamique qui laisse place à la différence.*
- *C'est difficile parce qu'on change tout le temps. Il faut s'adapter, s'évaluer et se réadapter. C'est assez lourd mais plus que nécessaire pour avancer.*
- *Je suis d'accord avec cette vision. C'est stimulant même si c'est parfois difficile à vivre. Ça nous permet de repousser nos limites tout en appréciant à sa juste valeur le chemin parcouru.*
- *Pour toute profession qui allie le social à l'humain, les philosophies, les idées et les comportements évoluent et apportent à notre vision du travail une facette différente : nous sommes en constant apprentissage.*
- *J'ai toujours été en processus de changement, le PDRP m'a seulement confirmé ce que j'avais toujours pensé là-dessus.*
- *Je suis ouverte au changement. Je travaille sur l'image et la meilleure connaissance de ma personne depuis nombre d'années.*
- *Il faut s'ajuster régulièrement et se donner des défis.*

Tableau 12
Données qualitatives
La recherche de compétence : une démarche de questionnement

Les idées principales qui ressortent des commentaires formulés par les participants :

- *Je me sens bonne mais toujours dans un processus de remise en question (une réflexion continuelle).*
- *On n'est pas parfait : il faut s'évaluer, toujours s'améliorer.*
- *Il faut «se confronter» : au milieu, entre collègues, avec les parents.*
- *Il faut prendre conscience de ses limites, de l'image de soi, du contexte, de ses faiblesses, de ses besoins, de ses forces.*

Tableau 13
Données qualitatives
La compétence et l'intuition

| Les idées principales qui ressortent des commentaires formulés par les participants : |
|---|
| • *La compétence c'est de mettre des mots sur l'intuition.* |

### 5.3.2. Perception de la démarche globale dans laquelle l'éducateur s'engage lorsqu'il utilise cette approche

Tableau 14
Les satisfactions retirées de l'utilisation du PDRP

| Question | % des participants ayant répondu très bien | plus ou moins bien | pas du tout |
|---|---|---|---|
| •1 Le processus m'a donné un cadre de référence pour identifier mes compétences. | 92% | 8% | 0 |
| •2 Le processus m'a permis d'identifier des insatisfactions que génère ma pratique. | 75% | 25% | 0 |
| •3 Le processus m'a amené à une meilleure compréhension de mes interventions. | 69% | 31% | 0 |
| •4 Le processus m'a permis d'identifier des satisfactions que je retire de ma pratique. | 69% | 31% | 0 |
| •5 Le processus m'a incité à m'engager dans un processus de changement (personnel et professionnel) | 67% | 33% | 0 |
| •6 Le processus m'a permis d'identifier les aspects sur lesquels je peux agir pour amener un changement. | 62% | 38% | 0 |
| •7 Le processus m'a incité à réfléchir à mes théories de référence. 54% | 46% | 0 | |
| •8 Le processus m'a permis de questionner l'influence de mon milieu sur ma pratique. | 46% | 54% | 0 |
| •9 Le processus m'a amené à une meilleure connaissance de moi-même. | 46% | 46% | 8% |
| •10 Le processus m'a permis de réfléchir sur mes valeurs. | 46% | 54% | 0 |

Tableau 15
Les difficultés perçues lors de l'utilisation du PDRP

| Question | % des participants ayant répondu beaucoup | un peu | pas du tout |
|---|---|---|---|
| •1 J'ai eu de la difficulté à faire un retour sur mes théories de référence. | 8% | 46% | 46% |
| •2 J'ai eu de la difficulté à identifier les caractéristiques importantes de ma pratique. | 8% | 46% | 46% |
| •3 J'ai eu de la difficulté à m'engager dans l'action pour changer. | 15% | 38% | 46% |
| •4 J'ai eu de la difficulté à établir des liens entre les différentes composantes du processus dynamique de réalisation professionnelle. | 15% | 31% | 54% |
| •5 J'ai eu de la difficulté à prendre contact avec certaines facettes de ma personnalité. | 0 | 46% | 54% |
| •6 J'ai eu de la difficulté à comprendre le modèle pour l'utiliser. | 8% | 23% | 69% |

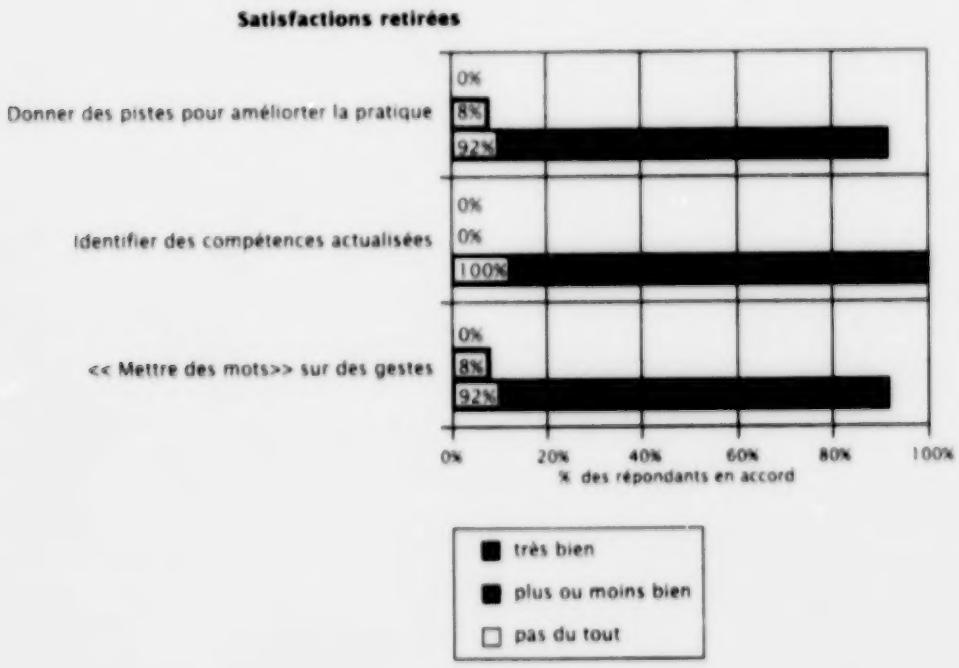



Figure 17
Les satisfactions retirées de l'utilisation du répertoire

Tableau 16
Données qualitatives
L'utilisation du répertoire de compétences

Les idées principales qui ressortent des commentaires formulés par les participants :

- Une mise en garde pour le répertoire : il ne faut pas l'utiliser en équipe pour se comparer.
- Le répertoire est un outil positif qui permet d'identifier ses caractéristiques personnelles, ses stratégies et ce que je veux changer.
- Le répertoire m'a stimulé à revoir mes compétences et m'a encouragé.
- Lorsque je serai en difficulté, je le consulterai pour voir si des éléments peuvent m'aider à résoudre mon problème.
- Nous sommes motivés à le réutiliser ultérieurement.

Tableau 17
Données qualitatives
Le soutien nécessaire pour le recours à l'approche proposée

Les idées principales qui ressortent des commentaires formulés par les participants :

Les journées de formation :

- Les journées de formation nous permettent de voir que le PDRP est un processus qui ne se vit pas seulement chez un éducateur mais chez nous tous.
- Les journées de formation favorisent une réflexion sur le PDRP qu'il est difficile de faire seul.
- Des exercices pratiques effectués lors des journées de formation permettent d'appliquer la théorie, de mieux comprendre et retenir ce qui est écrit.
- Les exercices déclencheurs m'ont mis sur la bonne voie pour entamer un travail personnel sur plusieurs aspects, une réflexion sur moi-même.
- Le soutien d'une personne-ressource est nécessaire à différents moments pour faciliter la réflexion par des exercices déclencheurs, pour l'animation d'un groupe de réflexion (éviter les jugements entre pairs, encourager ceux qui verbalisent moins à s'exprimer).

Le soutien du groupe :

- le processus part de la personne mais le groupe permet qu'on se projette davantage et est nourrissant pour amorcer le changement et alimenter les prises de conscience.
- Il est essentiel d'échanger avec d'autres : les réflexions des uns alimentent et génèrent la réflexion de d'autres.

Tableau 18
Données qualitatives
La portée de la démarche entreprise par les éducateurs avec l'approche proposée

Les idées principales qui ressortent des commentaires formulés par les participants :

**Engagement dans l'action** :

- L'utilisation du PDRP donne un second souffle pour agir sur soi et sur le milieu.
- Le PDRP m'a entraîné dans une recherche et m'a permis de m'engager.
- Les outils permettent de s'observer davantage et d'observer le milieu.
- La démarche d'analyse offerte dans le cadre de la formation est fort utile comme outil dans la communication avec les parents et les enfants.
- Je me suis mise en action dans mon milieu avec les enfants.
- Je n'ai pas eu le temps de commencer à appliquer ce que j'ai appris parce que je n'ai pas fini ma réflexion, que tout tourne trop vite et que j'ai beaucoup d'anciennes habitudes à changer.
- Je suis plus à l'écoute de mon corps. Je suis plus attentive aux enfants, à mes interventions, à mon environnement.
- Je me regarde agir auprès des enfants et le processus me permet d'analyser et d'évaluer certains de mes actes.

**Ressourcement** :

- Avoir suivi une telle formation, en même temps que de me faire grandir, m'a fait voir qu'il y en a d'autres aussi qui cherchent des choses semblables.
- La formation m'a permis de rafraîchir certaines notions tout en me permettant d'y jeter un regard nouveau, avec les années d'expérience.
- J'applique dans mes problèmes actuels, dans mon travail avec les parents certains des éléments explorés avec l'approche proposée dans la formation (ex. processus de réflexion/action, répertoire de compétences, exploration de stratégies spécifiques, utilisation des théories présentées, etc.).
- J'ai essayé différentes stratégies auprès d'un parent et j'ai commencé à en voir les retombées.

**Perception du travail** :

- Ce processus m'a aidé à préciser et à nuancer mes satisfactions et mes frustrations dans mon travail, à voir mon travail plus globalement.
- Avec l'expérimentation, ce qui a changé, c'est dans ma tête et ça, c'est très important.
- La formation m'a permis de mettre des mots précis sur ce que je vis dans mon travail et m'aide à structurer le processus de réflexion déjà amorcé.
- Mon attitude envers l'équipe a changé : je suis plus tolérante pour chacune, je vois leurs forces et faiblesses et les miennes aussi et je compose avec.
- L'échange vécu tout au long de la formation permet de se reconnaître et de revaloriser la profession d'éducateur.

**Recevoir une confirmation vis-à-vis des choses que je ressens** :

- Ce processus m'a rassuré sur ma compétence en changement, en constant réajustement.
- La démarche de changement dans laquelle nous place le processus confirme notre démarche personnelle et redonne du pouvoir et de l'énergie pour poursuivre.
- L'ensemble des outils qui sont proposés est cohérent et confirme ce que chacun ressent intuitivement.
- La démarche en groupe permet de prendre confiance en ce que je porte et dans les outils que je possède, ce qui me donne du «support» pour agir et poursuivre l'action.

**Perception du changement** :

- meilleure perception maintenant des étapes du changement;
- plus conscient de mes réactions et des réactions de l'autre vis-à-vis du changement;
- plus conscient des stratégies à mettre de l'avant dans une démarche de changement;
- envie de parler du changement dans mon milieu et des résistances.

**Partage avec des collègues** :

• J'ai donné de l'information à l'équipe. J'ai fait un rapport sommaire à l'équipe (contenu de la formation, présentation des outils).
• J'ai transmis une copie du répertoire qui nous servira d'outil d'auto-évaluation.
• À la demande de mes collègues, j'ai partagé certains textes.
• Je n'ai pas poursuivi de démarches avec mes collègues : je me donne du temps pour digérer et réfléchir.
• J'ai fait un rapport sommaire aux responsables des services de garde de la Commission scolaire.

### 5.3.3. Perception liée à la poursuite de la démarche amorcée par l'expérimentation de cette approche

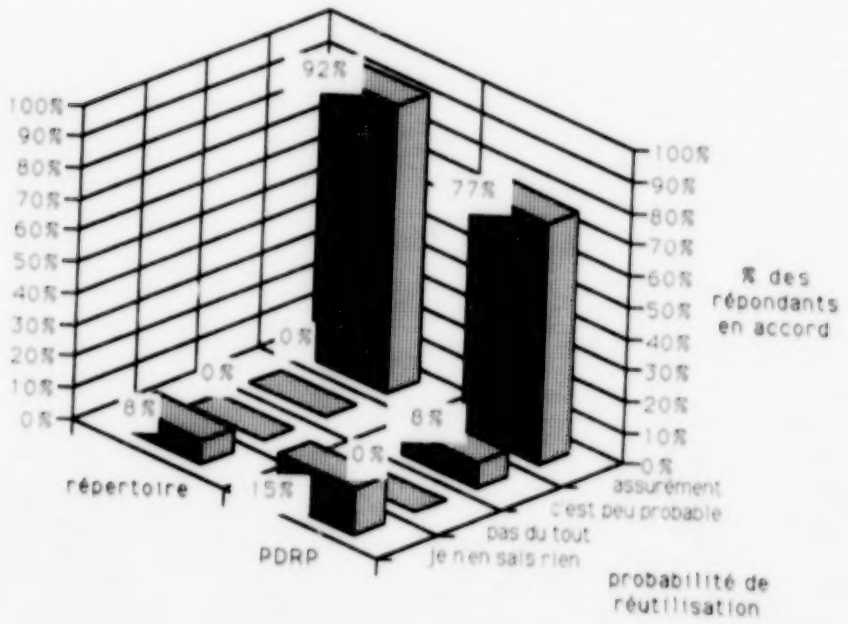



Figure 18
La perception liée à la réutilisation éventuelle du PDRP et du répertoire

Tableau 19
Données qualitatives
La poursuite de la démarche amorcée

Les idées principales qui ressortent des commentaires formulés par les participants :

Sur le plan personnel :

• Je continue à fouiller en dedans de moi; je travaille sur mes points faibles;

• Il va falloir que je prenne le temps de réfléchir à tout ça, car je suis sûr que ce modèle m'aiderait beaucoup.

• Il y a sûrement des parties de ce qui a été expérimenté qui peuvent être réutilisées pour les enfants. Mais pour le PDRP, il ne m'est pas assez familier pour le réutiliser de façon globale.

• Je vais continuer à faire référence au processus. Une formation aussi intense ne peut pas nous laisser insensible à ce modèle.

• Je vais réutiliser le PDRP, mais pas tout de suite parce que je suis débordée par plein d'autres projets.

• Je vais réutiliser le PDRP sutout pour réfléchir lors de difficultés avec parents, enfants ou autres éducatrices.

• Il serait intéressant de se revoir à l'hiver pour «échanger sur» la démarche poursuivie.

Avec mon équipe de travail :

• J'essaie de trouver des moyens pour conscientiser mon équipe à l'importance d'avoir une bonne équipe de travail et de grandir ensemble.

• J'envisage d'animer une réunion d'équipe pour expliquer le PDRP.

• Je veux promouvoir, dans ma garderie, l'idée d'une journée de formation pour le personnel sur l'approche expérimentée.

• Je veux donner le goût à mon équipe de vivre une telle démarche.

• Ce serait intéressant de faire cette démarche (telle que vécue dans la formation) en équipe de travail . Ce pourrait être positif pour voir la portée des stratégies éducatives et les évaluer.

Autres :

• Pour le suivi des stagiaires, les outils seront un précieux soutien pour l'éducatrice-guide. Ils pourront permettre de clarifier les valeurs, les croyances et d'être plus conscient des remises en question issues de la démarche de stage.

• Il serait intéressant de proposer, dans le cadre de la formation en TESG, un cours de 45 heures qui permettrait aux étudiantes de vivre le PDRP.

# CHAPITRE SIXIÈME

## DISCUSSION DES RÉSULTATS

## RÉFLEXION SUR L'APPROCHE PROPOSÉE PAR LA RECHERCHE

Les résultats présentés dans les deux chapitres précédents conduisent à une critique des instruments conçus et à une réflexion sur l'approche proposée. Ce sixième chapitre aborde ces questions alors que les éléments suivants sont tour à tour discutés : le processus dynamique de réalisation professionnelle (PDRP), le répertoire de compétences et l'orientation proposée par cette approche. Pour chacun de ces aspects, une première interprétation des données retirées de la consultation est menée. Les modifications qui ont été apportées aux instruments sont aussi commentées. Finalement, la portée et les limites de cette recherche sont traitées et permettent de clore la réflexion sur l'approche explorée.

La version révisée des instruments de réflexion conçus par la recherche et qui intègre les modifications ici discutées est présentée de façon intégrale dans le tome deux de ce rapport. Cette partie soumettra donc, dans son ensemble, l'approche que nous proposons et les instruments de réflexion qui y sont associés. Tout au cours de cette discussion, le lecteur est donc convié à consulter ce deuxième tome, afin de visualiser les changements qui ont été apportés aux diverses réalisations de recherche.

## 6.1. Réflexion sur le Processus dynamique de réalisation professionnelle (PDRP)

Le PDRP, tel qu'il a été conçu, cherche à définir la pratique éducative. Son utilisation conduit à l'identification de ses propres compétences et, en ce sens, le PDRP offre un cadre de référence pour définir la démarche par laquelle chacun développe ses aptitudes.

Les données de recherche ont permis de recueillir la perception des éducateurs à l'égard de ce processus élaboré par la recherche. Or, la pertinence du modèle proposé pour définir la pratique éducative semble faire l'unanimité chez les participants à la session de formation. Le PDRP fournit un cadre d'analyse de l'action que les éducateurs jugent intéressant. En effet, selon les éducateurs, le PDRP les stimule à s'auto-observer et leur offre des moyens en ce sens. De plus, son utilisation peut être adaptée au rythme et au style de chacun (tableaux 5 et 6). Au regard des modifications à apporter au PDRP, en référence à l'ajout ou au retrait d'éléments spécifiques, un certain nombre de participants marquent leur hésitation (entre 15 % et 46 %, tableau 5). Comme les participants en étaient à une première familiarisation avec cet instrument de réflexion, il peut leur être difficile de prendre position ou même d'envisager des idées nouvelles sur ces sujets. Une donnée qualitative appuie cette explication alors qu'a été relevée la difficulté d'identifier ce qu'il convient d'ajouter ou de retirer, compte tenu d'une expérimentation restreinte du PDRP.

Par ailleurs, à la consultation des figures 10 et 11, il apparaît que le vocabulaire utilisé pour définir les composantes du PDRP semble satisfaisant dans l'ensemble. Tout en étant pertinents et stimulants, certains termes ont cependant présenté quelques difficultés de compréhension. Ainsi, plus de 30 % des participants ont éprouvé de la difficulté à comprendre les expressions suivantes : *perception de soi comme apprenant* (38 %), *processus engendrés* (31 %), *paramètres de l'évaluation* (42 %). La compréhension du PDRP est facilitée par des explications verbales qui semblent, pour quelques éducateurs, indispensables à l'intégration des différents concepts et à la familiarisation avec les aspects théoriques. De plus, certains éducateurs ont fait remarquer que les documents préparés pour la formation et qui expliquent le PDRP et les habiletés à développer dans une démarche de cet ordre sont tout à fait pertinents. Ils permettent d'en mieux saisir le sens et la portée et apportent des clarifications sur le plan du vocabulaire (tableau 4).

La présentation du PDRP par un schéma s'est aussi révélée utile à une grande partie des éducateurs (85 % - figure 12). Il leur a permis de mieux visualiser tout le processus, en mettant en perspective les liens entre les différentes composantes et en offrant une synthèse intéressante (tableau 7).

À la suite de cette discussion des résultats et de l'expérimentation concrète effectuée lors de la session de formation, il s'avère donc que le PDRP est un instrument de réflexion nouveau pour les éducateurs mais utile, car il leur permet d'interpréter leur pratique. Les commentaires reçus nous amènent cependant à quelques modifications.

Ainsi, sur le plan du vocabulaire, les expressions ayant présenté des difficultés pour plus de 30 % des participants ont été revues. Dans cette perspective, l'expression *perception de soi comme apprenant* devient *perception de mes façons d'apprendre* ; les termes *processus engendrés* sont remplacés par *retombées de l'action éducative* ; *paramètres de l'évaluation* se transforment au profit de l'expression *processus de réflexion et d'évaluation de l'éducateur*.

Par ailleurs, comme plusieurs données qualitatives soulignent l'importance d'explications verbales ou de documents accompagnateurs, il importe que ces derniers soient accessibles et fournissent des éléments qui facilitent la compréhension. De plus, compte tenu que le PDRP suggère une façon nouvelle de s'observer et qu'il met en jeu plusieurs concepts, les éducateurs ont exprimé leur besoin d'un soutien en vue d'une familiarisation adéquate. En ce sens, la session de

formation s'est révélée un apport riche et très pertinent pour les participants. Cependant, cette formation, tout en étant souhaitable, ne peut accompagner de façon systématique les instruments que nous proposons, ce qui limiterait beaucoup les possibilités de diffusion. Cette dernière remarque confirme une fois de plus l'importance d'offrir aux éducateurs, désireux de se familiariser avec les instruments, des documents écrits de qualité et bien explicites qui présentent la démarche et les instruments de réflexion qu'elle suggère.

Dans cette perspective, les divers écrits réalisés par la recherche en vue de préciser et de clarifier la démarche proposée ainsi que son cadre de référence ont été raffinés, de sorte qu'ils soient appropriés à la clientèle visée pour leur utilisation. Le PDRP est ainsi présenté et expliqué de différentes façons.

- 1. Le schéma de base présente les diverses composantes du PDRP dans un modèle qui illustre les interactions entre ces éléments. Cette figure inclut les modifications ayant été apportées au schéma initial, suite à l'expérimentation (Voir Tome 2, figure 1).

- 2. Un schéma complémentaire est ajouté et vise à donner des clarifications succinctes sur le plan du vocabulaire. Le modèle est repris sous la même forme que pour le schéma de base. Cependant, sous chaque composante se retrouvent des explications brèves qui en précisent le sens (Voir Tome 2, figure 2).

- 3. Un écrit présente les habiletés que l'éducateur développe ou doit développer lorsqu'il s'inscrit dans la démarche que lui propose le PDRP. Pour chacune des composantes du modèle, les aspects à observer et à évaluer ainsi que la façon d'explorer ces éléments sont abordés (Voir Tome 2, le texte «*Prof'il des habiletés à développer dans un processus dynamique de réalisation professionnelle*»).

- 4. Un dernier document soumet les principes à la base de cette approche. En conséquence, l'écrit initial a alors été modifié quelque peu. Une définition sommaire du concept de compétence a été intégrée au document. De plus, des précisions sur le processus global de changement ont été apportées (Voir Tome 2, le texte «*Être éducateur, un travail de réalisation* ...»).

## 6.2. Réflexion sur le répertoire de compétences

Le répertoire de compétences adressé à l'éducateur en service garde s'est élaboré en parallèle à la conception du PDRP. Il prend ainsi appui sur le PDRP, alors que les compétences mises en évidence sont regroupées en fonction des différentes composantes du modèle.

Cette organisation du répertoire, à partir des composantes du PDRP, se révèle pertinente puisqu'elle en facilite tout autant la compréhension que l'utilisation, selon 92 % des éducateurs interrogés (figure 15). Il est bien entendu, qu'en conséquence, une familiarisation préalable au PDRP s'avère souhaitable. Toutefois, les données qualitatives laissent supposer que, tout en étant souhaitable, cette familiarisation n'est pas indispensable. En effet, les éducateurs jugent le répertoire clair et facile à comprendre et estiment qu'il est possible de l'utiliser sans le relier aux composantes du PDRP (tableau 8).

La précision des orientations philosophiques à la base du répertoire est aussi jugée positivement par les éducateurs. Tous sont d'avis qu'il est intéressant de situer ainsi le répertoire. Par ailleurs, plus de 90 % d'entre eux notent que cette présentation de la philosophie sous-jacente au répertoire est nécessaire à son utilisation (figure 14). La présentation aérée du répertoire, où les éducateurs peuvent inscrire leurs propres commentaires, recueille aussi un avis favorable (attrait visuel, stimulant, émission possible de commentaires) (figure 13).

Le répertoire présente un très grand nombre de compétences qui se répartissent sur plus de trente pages. Devant ces informations soumises, les éducateurs se sont prononcés. Leur perception globale du répertoire s'avère positive. Quoique tous marquent une relative inquiétude vis-à-vis des éléments que le répertoire les incite à regarder en vue de s'améliorer, les éducateurs se disent intéressés et concernés par les aspects abordés (100 %) et aussi stimulés par ces informations qui leur sont transmises (85 %) (figure 16). Les données qualitatives s'inscrivent dans le même sens. Il est par ailleurs intéressant de noter que, selon certains éducateurs, le répertoire présente une image valorisante de la profession d'éducateur. Lors de son utilisation, ils se sont sentis «*fiers*» ou prêts à «*explorer de nouvelles façons de faire, sans se dévaloriser*» (tableau 8).

Les thèmes abordés par le répertoire rejoignent la perception que les éducateurs ont de leur travail. Plusieurs commentaires du tableau 10 en témoignent. Les éducateurs soulignent que les compétences «*sont en lien avec la situation*», que les notions présentées permettent de «*mettre des mots sur des impressions*», de «*structurer*» les idées, de traduire ce qu'ils pensent de leur action professionnelle. Les données quantitatives confirment ces premiers résultats. La pertinence des

thèmes touchés par le répertoire n'est pas remise en cause. Toutefois, il importe de relever que les seuls thèmes ne recevant pas l'aval de tous les éducateurs se retrouvent dans la catégorie *perception de soi comme apprenant* (tableau 9). Cette donnée, mise en perspective avec la difficulté de compréhension soulignée précédemment à ce sujet, est intéressante à relever. Il est possible de supposer que cet élément est nouveau pour les éducateurs et qu'une attention particulière devrait être portée aux explications qui clarifient ce concept. Par ailleurs, la modification apportée à la terminologie alors que l'expression devient «*perception de mes façons d'apprendre*» peut avoir une incidence positive et pourrait contribuer à une meilleure évaluation de la pertinence de ce thème dans le répertoire. Ce serait à explorer.

Cette discussion des résultats concernant le répertoire de compétences présente donc une réaction fort positive des éducateurs à l'endroit de cet instrument : organisation intéressante des parties du répertoire, pertinence des thèmes abordés, présentation visuelle stimulante, etc. En conséquence, comme le répertoire s'adresse aux éducateurs, cette perception aurait pu nous conduire à fort peu de modifications, ou, à tout le moins, elle aurait justifié une telle position. Ce n'est cependant pas l'option que nous avons retenue. En effet, l'expérimentation du répertoire, auprès d'éducateurs engagés dans une pratique professionnelle quotidienne, a suscité une nouvelle réflexion des chercheurs. Ainsi, lors de la session de formation, nous avons utilisé le répertoire et avons exploité divers exercices qui facilitaient la démarche de réflexion des éducateurs. Cette expérience nous a amenés à envisager la portée de ces exercices sur la compréhension et l'utilisation du répertoire et à inclure dans celui-ci des éléments qui provenaient des exercices et qui précisaient ou apportaient des nuances aux compétences mises en évidence dans le répertoire. La session de formation a donc fourni des données que nous avons exploitées pour effectuer certains ajustements au répertoire. Aucun mode spécifique de cueillette de données n'avait toutefois été élaboré à cette fin, ce qui aurait pu être pertinent et aurait pu faciliter une étude plus systématique des perceptions des éducateurs à l'égard du répertoire. En dépit de cette limite relevée, l'information qu'a livrée la session de formation a été riche et plusieurs des modifications apportées au répertoire ont été inspirées par cette information.

Par ailleurs, il est aussi possible que l'évaluation à l'aide d'un questionnaire n'ait pas été chose facile à réaliser par les éducateurs interrogés. En effet, comme cela a été le cas pour les modifications à apporter au PDRP, il leur a été difficile de cerner les aspects à améliorer, compte tenu d'une utilisation restreinte du répertoire. De plus, leur satisfaction globale à l'endroit de ce nouvel instrument a été manifeste et il est possible, dans un tel contexte, qu'ils aient eu de la difficulté à dépasser cette impression positive, en vue d'une formulation plus critique de leurs commentaires.

Ces réserves exprimées quant à la cueillette des données concernant le répertoire, il est maintenant possible de présenter les ajustements qui ont été apportés.

• 1. La présentation des orientations du répertoire, qui précède les différents chapitres plus spécifiquement réservés à l'articulation des compétences, a été maintenue. Cependant, la première version abordait ce thème sous deux chapitres distincts : celui de la philosophie éducative où diverses conceptions étaient dégagées et celui des valeurs et des objectifs. Ces éléments ont été réunis sous un même chapitre, compte tenu qu'ils sont étroitement liés, qu'ils témoignent d'une même vision de l'éducation et qu'en ce sens, ils contribuent de façon complémentaire à définir une philosophie spécifique de l'intervention en service de garde.

• 2. Deux nouveaux chapitres ont été inclus au répertoire. Ils ont pour titre : «*Les compétences à rechercher pour définir la philosophie éducative* » et «*Les compétences à rechercher pour définir les valeurs et les objectifs éducatifs* ». Lors de l'expérimentation du répertoire avec les éducateurs, il est apparu nécessaire de définir, non seulement les orientations sous-jacentes au répertoire, mais aussi les compétences qu'il faut développer dans cette éventuelle définition des orientations. En effet, la philosophie à la base du répertoire a été mise en évidence parce qu'elle a une incidence sur les compétences qui seront privilégiées. Le postulat à la base de cette affirmation est alors que toute vision éducative spécifique propose son propre modèle de l'intervenant «compétent». Ce postulat que nous retenons nous amène à identifier que l'éducateur désireux d'identifier ses compétences a aussi à clarifier, au préalable, sa propre vision éducative. Dans cette démarche, des compétences spécifiques lui seront nécessaires. Ainsi, dégager les orientations philosophiques à la base du répertoire, tout en s'avérant utile, ne fournit, par contre, aucun élément précis à l'éducateur sur ces compétences à développer. C'est dans cette perspective que les nouveaux chapitres ont été intégrés au répertoire et constituent un ajout important.

• 3. Les derniers ajustements au répertoire ont été réalisés en vue de compléter certains chapitres ou de nuancer la formulation de certaines compétences. Les chapitres ayant été les plus touchés par ces modifications sont ceux qui concernent «*les compétences relatives à la perception de ses façons d'apprendre* » et «*les compétences relatives à l'identification, par l'éducateur, des caractéristiques du milieu* ». Comme le concept de «*perception de soi comme apprenant* » avait présenté des difficultés de compréhension, une attention particulière a été portée à une formulation claire des compétences y étant relatives. De nouvelles compétences ont aussi été ajoutées et concernent plus particulièrement la portée de ses façons d'apprendre sur les stratégies éducatives retenues et sur la façon de stimuler l'enfant. L'ensemble des compétences identifiées se retrouve

sous les deux sections : «*L'identification de ses propres façons d'apprendre* » et «*L'incidence de ses façons d'apprendre sur l'action* ». Cette réorganisation des compétences nous apparaît plus judicieuse : la série de compétences identifiées étant plus complète et la formulation de ces dernières, plus claire.

Le chapitre sur «*les compétences relatives à l'identification, par l'éducateur, des caractéristiques du milieu* » a aussi été l'objet d'ajouts importants. Les réactions des éducateurs lors de la session de formation nous ont incités à effectuer ces ajustements. En effet, un des thèmes importants abordés par les éducateurs lors des échanges concernait les contraintes imposées par leur milieu respectif. Plusieurs des difficultés rencontrées lors de leur pratique professionnelle étaient associées à ces contraintes. En conséquence, plusieurs aspects différents ont été touchés. Le répertoire a alors été revu en tenant compte des éléments discutés par les éducateurs. Dans cette perspective, des compétences relatives à la connaissance de la clientèle du service de garde, des conditions de travail, des modes de gestion, ainsi qu'à l'identification des niveaux de pouvoir et d'engagement de l'éducateur ont été élaborées. Les différentes compétences relevant de ce chapitre ont par ailleurs été regroupées sous les deux sections suivantes : «*la connaissance du milieu* » et «*l'organisation de l'environnement* ».

Quelques compétences relatives aux stratégies éducatives ont été revues au regard de leur formulation. Quant aux compétences relatives au processus de réflexion et d'évaluation de l'éducateur, elles ont été regroupées sous les deux sections : «*l'observation de son action et de ses retombées* » et «*l'évaluation et l'engagement dans l'action* ».

## 6.3. Réflexion sur l'approche proposée

La critique positive des précédents instruments (PDRP et répertoire de compétences) nous amène à supposer que l'orientation qu'ils proposent rejoint bien les éducateurs. Cette perception à l'endroit de l'approche globale mise en évidence par la recherche est maintenant explorée et, plus particulièrement par les biais suivants : les principes à la base de la recherche et la démarche dans laquelle se sont engagés les éducateurs qui l'ont expérimentée.

### 6.3.1. Réflexion sur les principes à la base de la recherche

Les données qualitatives offrent plusieurs éléments de réflexion sur les principes sous-jacents à l'approche développée. Les notions de développement continu et de changement sont particulièrement commentées par les éducateurs. Ainsi, une définition de la compétence qui intègre ces concepts rejoint leur propre vision. Comme professionnels, ils se retrouvent constamment devant des «*situations nouvelles*» qui mettent en jeu «*l'équilibre*», qu'il faut voir à rétablir. Ils doivent alors «*s'adapter*», «*s'évaluer*». Cette vision «*dynamique*» de la compétence laisse place à la «*différence*», permet à chacun de «*repousser ses limites tout en s'appréciant*», de «*se donner des défis*» et inscrit la personne dans un processus «*constant d'apprentissage*». Dans cette perspective, le changement devient alors incontournable, ce qu'ont reconnu les éducateurs (tableau 11).

Cette démarche de changement et de développement continu s'accompagne aussi de remises en question. En dépit de la compétence que les éducateurs se reconnaissent, ils estiment qu'ils ont toujours à «*s'améliorer*», à «*s'évaluer*». D'ailleurs, les situations où ils ont à confronter leurs idées, leurs opinions ou leurs façons de faire à celles de parents ou de collègues sont fréquentes et suscitent ces remises en question. La réflexion les amène alors à «*prendre conscience de leurs limites, de l'image qu'ils ont d'eux-mêmes, de leurs faiblesses, de leurs besoins, de leur force.*» (tableau 12).

Sur le plan de l'intuition, dans leurs réponses au questionnaire, les éducateurs ne commentent à peu près pas le sujet. Un seul commentaire est émis selon lequel l'intuition amène «*à mettre des mots sur des impressions*» (tableau 13). Ces données recueillies ne nous donnent que peu d'indices sur la perception des éducateurs à l'endroit de ce principe. En conséquence, nous pourrions supposer que le concept d'intuition relié à la compétence professionnelle s'avère un élément nouveau auquel les éducateurs ne font pas référence d'emblée. Une question spécifique à ce sujet dans l'instrument de cueillette de données aurait ainsi été souhaitable pour préciser leur perception.

### 6.3.2. Réflexion sur la démarche menée par les éducateurs

Cette discussion des principes illustre que, sur le plan conceptuel, les éducateurs s'identifient bien à l'approche développée pour définir la compétence. D'autre part, sur un plan plus pragmatique, la pertinence de cette approche peut aussi être examinée, en étudiant, entre autres, ce qu'ont représenté, pour les éducateurs, l'utilisation des instruments qui leur ont été fournis et l'expérience vécue lors de la session de formation.

Or, il convient de noter que le recours au PDRP a été source de satisfaction pour la grande majorité des éducateurs. En effet, sur les dix énoncés traduisant les satisfactions qu'il était possible de retirer à l'utilisation du PDRP, six énoncés obtiennent un résultat où plus de 50 % des éducateurs marquent un haut degré de satisfaction (entre 54 % et 92 %, selon les énoncés) (tableau 14). L'aspect le plus positif est, sans contredit, le cadre de référence que ce modèle offre pour l'identification de ses propres compétences. Cette caractéristique relevée par les éducateurs est d'autant plus importante à souligner que le modèle a été conçu avec la préoccupation de définir le processus par lequel se développent les compétences. Il semble donc atteindre son but. Par ailleurs, l'utilisation du PDRP a conduit une bonne majorité d'éducateurs à une meilleure identification des satisfactions et des insatisfactions à l'endroit de leur travail, à une meilleure compréhension de leurs interventions, à l'engagement dans une démarche de changement. Malgré ces satisfactions exprimées, plus de 50 % des éducateurs ont affirmé que le PDRP ne les a pas vraiment amenés à une meilleure connaissance d'eux-mêmes (46 % ayant répondu «*plus ou moins bien*», 8 % ayant répondu «*pas du tout*») (énoncé 9, tableau 14). Ce résultat est surprenant, compte tenu des aspects positifs relevés précédemment et qui, s'ils sont présents, conduisent généralement à une meilleure connaissance de soi. Il peut être possible que les éducateurs aient interprété le concept de «connaissance de soi» en fonction de caractéristiques personnelles et qu'ils l'aient dissocié d'une connaissance de soi sur le plan professionnel. Cette interprétation pourrait peut-être expliquer ce résultat inattendu.

En dépit de ces satisfactions retirées, l'utilisation du PDRP ne se présente pas comme une démarche dénuée de difficultés. En effet, les éducateurs ont identifié les aspects à l'égard desquels ils ont éprouvé «*beaucoup, un peu ou pas du tout*» de difficulté (tableau 15). Plus de 50 % d'entre eux situent que l'identification de théories de référence, l'identification des caractéristiques importantes de la pratique et l'engagement dans l'action présentaient leur part de défis. Ces résultats sont intéressants à mettre en perspective avec les satisfactions commentées précédemment. Il apparaît ainsi que la réflexion sur la pratique, que permet l'utilisation du PDRP, n'est pas chose aisée. En effet, ce retour sur l'action professionnelle nécessite certains efforts que l'éducateur doit être prêt à fournir. Le PDRP offre un bon soutien, mais n'élimine pas les défis à relever ou un

investissement important de l'éducateur. En contrepartie des difficultés notées, il importe aussi de remarquer que certains aspects semblent avoir été relativement faciles à assumer par une majorité d'éducateurs (compréhension du modèle pour l'utilisation, prise de contact avec certains aspects de la personnalité de l'éducateur, établissement des liens entre les composantes du PDRP).

En ce qui concerne le répertoire de compétences, les résultats quantitatifs (figure 17) indiquent, et ce de façon encore plus marquée que pour le PDRP, que son utilisation a amené un haut degré de satisfaction chez presque tous les éducateurs. En effet, 92 % d'entre eux estiment que l'utilisation de cet instrument leur offre des pistes à explorer pour améliorer certains aspects de leur pratique. Par ailleurs, tous (100 %) indiquent que le répertoire leur permet de très bien identifier les compétences qu'ils ont développées et de «mettre des mots», de façon appropriée, sur des gestes qu'ils posent. Les données qualitatives reprennent ces mêmes thèmes et confirment donc ces résultats. Toutefois, elles mettent aussi en évidence un autre aspect soit celui de l'évaluation. Ainsi, en autant que le répertoire demeure un outil d'auto-évaluation (évaluation de ses compétences ou de ses caractéristiques, amélioration de sa pratique, outil de référence pour une résolution de problème, etc.), l'instrument convient aux éducateurs. Cependant, ils émettent des réserves dans le cas où le répertoire serait utilisé pour l'évaluation du personnel en service de garde. Le répertoire deviendrait alors symbole d'excellence et de performance et s'éloignerait de ses objectifs fondamentaux soit d'identifier ses propres compétences et de travailler à l'amélioration de compétences en devenir. En conséquence, les éducateurs formulent la mise en garde suivante : *«il ne faut pas utiliser le répertoire en équipe pour se comparer»* (tableau 16).

Cette discussion sur l'utilisation des instruments par les éducateurs livre une partie de leurs perceptions sur l'approche développée par la recherche. Cependant, cette utilisation du PDRP et du répertoire a été réalisée dans le contexte spécifique de la session de formation. Dans ces conditions, l'expérience vécue par les éducateurs lors de cette activité de perfectionnement est difficile à dissocier de l'utilisation des instruments. En conséquence, il apparaît que la perception de l'approche expérimentée par les éducateurs est influencée par la perception de la session de formation et, qu'en ce sens, ce dernier aspect doit être examiné. En effet, lorsqu'a été abordée la portée de la démarche entreprise par les éducateurs avec l'approche proposée, ces derniers ont fait part de leur expérience de façon globale. Ils ont alors considéré tout autant et dans une même entité ce qu'a représenté l'utilisation des instruments, que ce qu'ils ont vécu lors de la formation (tableaux 17 et 18).

La session de formation s'est alors révélée, pour les éducateurs, une mesure de soutien efficace et satisfaisante à plusieurs égards. Ce perfectionnement a facilité la familiarisation à l'approche et sa compréhension, mais a aussi stimulé à l'action. En effet, les éducateurs soulignent avec insistance que l'application concrète lors des journées de formation et la réflexion menée à partir des instruments et des exercices proposés les incitent à poursuivre un travail personnel et à s'engager dans l'action dans leur milieu. Ces quelques commentaires, tirés des tableaux 17 et 18, en témoignent. *«Les exercices déclencheurs m'ont mis sur la bonne voie pour entamer un travail personnel sur plusieurs aspects, une réflexion sur moi-même»* , *«L'utilisation du PDRP donne un second souffle pour agir sur soi et sur le milieu»*, *«Le PDRP m'a entraîné dans une recherche et m'a permis de m'engager»*.

Par ailleurs, le contexte du groupe lors de la formation a aussi été déterminant. Il a permis de briser l'isolement auquel sont souvent confrontés les éducateurs lors de leur pratique quotidienne : *«Les journées de formation nous permettent de voir que le PDRP est un processus qui ne se vit pas seulement chez un éducateur mais chez nous tous»*. Le partage entre éducateurs que le groupe facilitait a aussi permis une réflexion plus approfondie. *«Le processus part de la personne, mais le groupe permet qu'on se projette davantage et est nourrissant pour amorcer le changement et alimenter les prises de conscience»* (tableau 17).

La portée de la démarche menée par les éducateurs lors de la formation ne se limite pas à l'expérimentation de cette approche nouvelle pour interpréter leur pratique. La session de formation a été une occasion de ressourcement qui a permis de *«rafraîchir certaines notions»*, de *«faire grandir»*, de développer de nouvelles stratégies à appliquer, d'explorer le concept du changement au regard de la pratique professionnelle, etc. (tableau 18). La perception que l'éducateur a de son travail s'est aussi trouvé influencée par la formation. Il semble que la réflexion que les éducateurs ont menée les a conduits peu à peu à une vision différente de leur travail. Cet aspect est apparu extrêmement satisfaisant pour les éducateurs : *«Avec l'expérimentation, ce qui a changé, c'est dans ma tête et ça, c'est très important»* (tableau 18). Par ailleurs, la formation a permis aux éducateurs de recevoir une confirmation sur leur propre compétence, sur l'importance de leur rôle et sur la confiance qu'ils doivent avoir en eux-mêmes. En fait, la formation s'est révélée une occasion de valorisation de leur profession. *«L'échange vécu tout au long de la formation permet de se reconnaître et de revaloriser la profession d'éducateur»* (tableau 18). On peut percevoir l'importance de cet élément dans le contexte québécois et canadien, où la reconnaissance

sociale de l'éducateur laisse à désirer et où plus de 30 % des éducateurs songent à quitter la profession (S. A., 1992). Finalement, la démarche entreprise individuellement par chaque participant a pu aussi avoir un certain impact sur le milieu de garde de l'intervenant. En effet, plusieurs des éducateurs ont cherché à sensibiliser leur équipe de travail à l'approche développée et ont partagé le fruit de leur réflexion. Cette préoccupation des éducateurs permet d'illustrer, une fois de plus, leur intérêt vis-à-vis des réalisations de recherche et démontre leur motivation pour une application concrète de celles-ci dans leur contexte spécifique de travail.

Cette motivation est d'ailleurs bien mise en évidence avec les résultats se rapportant à une possible réutilisation des instruments expérimentés lors de la session de formation (figure 18). Ainsi, 92 % des éducateurs envisagent de réutiliser «*assurément*» le répertoire dans leur pratique alors que cette proportion, en ce qui concerne le PDRP, se situe à 77 %. Ces résultats apportent une confirmation supplémentaire de la pertinence de ces instruments pour les éducateurs. Il est en outre intéressant de noter qu'un plus fort pourcentage d'éducateurs envisagent de réutiliser le répertoire, en comparaison avec le fait de réutiliser le PDRP. À ce sujet, relevons que le répertoire se révèle un instrument de nature plus concrète et pratique auquel les éducateurs peuvent recourir de façon continue et diversifiée. Par contre, le PDRP définit un processus, offre un manière d'interpréter son action et permet d'établir différents liens entre les éléments de sa pratique. Le recours au PDRP se situe alors davantage sur un plan conceptuel et peut ne pas être retenu par certains éducateurs.

La réutilisation des instruments qui est envisagée par les éducateurs se situe, par ailleurs, sur plusieurs plans. Sur un plan personnel, les résultats quantitatifs et qualitatifs de la figure 18 et du tableau 19 indiquent que, pour la plupart, les éducateurs reprendront les instruments pour alimenter leur réflexion. De plus, plusieurs éducateurs ont marqué leur désir de familiariser leurs collègues à l'approche proposée et de poursuivre la réflexion, mais cette fois sur la base de leur équipe de travail. Finalement, certains éducateurs ont dégagé des possibilités d'utilisation des instruments, en ce qui concerne la formation des éducateurs. Ils ont alors suggéré que les instruments soient exploités par les stagiaires et les éducateurs qui les accompagnent et qu'ils constituent des contenus de formation dans le programme de formation initiale en TESG.

## 6.4. Portée et limites de cette recherche

La discussion et l'interprétation des résultats issus de la consultation d'éducateurs en service de garde ont alimenté une première forme de réflexion, orientée essentiellement sur une critique de l'approche et des instruments conçus. Or, une fois porté ce regard critique, il devient d'intérêt de cerner la contribution spécifique de cette recherche.

### 6.4.1. Contribution de la recherche à la conception de la compétence professionnelle

La recension des écrits effectuée au regard de la profession de l'éducateur (voir section 2.2) a permis de mettre en évidence que l'acte professionnel pouvait être défini selon deux orientations différentes. Sous l'angle de la «pratique réflexive», il est considéré comme un acte de création alors que le professionnel réinvente constamment ses stratégies et ses façons de faire face aux situations avec lesquelles il doit composer. Dans cette perspective, la compétence ne peut être considérée qu'en fonction du développement continu du professionnel. Par ailleurs, une profession peut être définie en fonction d'un code déontologique spécifique qui détermine les comportements et les attitudes dont tout professionnel doit faire montre dans l'exercice de ses fonctions et ce, de manière responsable et adéquate. Sous cet angle, la compétence professionnelle est alors précisée par un inventaire complet des connaissances, des habiletés et des attitudes qui sont déterminées en fonction des exigences spécifiques de l'emploi (Voir section 2.3).

Les résultats de cette recherche n'ont conduit, de façon exclusive, ni à l'une, ni à l'autre de ces issues. La contribution de la recherche tient plutôt au fait que l'approche élaborée pour considérer la compétence professionnelle de l'éducateur a associé l'une à l'autre ces deux options et a cherché à les intégrer de façon complémentaire plutôt qu'à les opposer. En ce sens, le PDRP de même que les principes qui le fondent s'inscrivent dans le courant de la pratique réflexive alors que le répertoire, qui s'articule de façon particulière en fonction du PDRP, offre un inventaire des compétences de l'éducateur en service de garde et s'identifie alors davantage à la deuxième option présentée précédemment. Cet aboutissement de la recherche, où se marient deux tendances généralement opposées, constitue ainsi un apport nouveau à la conception de la compétence professionnelle.

Par ailleurs, l'orientation proposée met en perspective la compétence avec le développement personnel et professionnel de l'intervenant. Dans un domaine d'intervention comme celui des services de garde, où la contribution de la personne est déterminante, où chacun intervient à partir de ce qu'il est, cette caractéristique de notre conception de la compétence est donc importante à relever.

### 6.4.2. La portée de cette approche sur les milieux de garde

La compétence professionnelle ainsi conçue s'avère-t-elle pertinente à la pratique éducative en milieu de garde? Est-elle signifiante pour les éducateurs en pratique d'emploi? Ces questions sont d'autant plus importantes que l'approche et les instruments conçus veulent offrir une façon de définir l'action professionnelle de l'éducateur.

La consultation des éducateurs a apporté des éléments de réponse fort positifs à ces deux questions. En effet, les participants à la session de formation ont tous marqué un grand intérêt pour l'approche et les instruments qui leur ont été soumis. Leur perception à l'endroit des réalisations de recherche a permis de mettre en évidence que la conception de la compétence professionnelle qui leur était proposée se révélait non seulement une définition valable de la profession, mais offrait une image valorisante de leur action.

Il convient cependant de porter un regard nuancé sur ces conclusions, en considérant certaines caractéristiques de la méthode de recherche. Ainsi, les sujets auxquels qui ont participé à la recherche étaient au nombre de 18 et avaient une expérience variée, tant du point de vue du nombre d'années comme éducateur que du type de service de garde où ils ont déjà oeuvré. Les résultats de la consultation, qui marquent une satisfaction générale de tous les éducateurs, laissent voir que ces deux derniers paramètres (nombre d'année d'expérience et type de service de garde) ne semblent pas avoir une influence déterminante sur les perceptions des éducateurs. Que l'on soit très expérimenté ou qu'on le soit moins, que l'on travaille en garderie ou en service de garde en milieu scolaire, cette conception de la compétence et les instruments qui étaient soumis se révélaient d'intérêt et pertinents. Cependant, le nombre limité d'éducateurs ayant participé à la recherche doit être pris en considération. Quoique la réaction des 18 éducateurs ait été unanimement positive, il serait intéressant de vérifier dans quelle mesure ces premières perceptions recueillies se confirment auprès d'autres intervenants en milieu de garde.

Par ailleurs, la perception des éducateurs à l'endroit de l'approche proposée est colorée par leur perception de la session de formation à laquelle ils ont participé. À cet égard, il convient d'affirmer, sans hésitation, que l'activité de perfectionnement a été des plus appréciée. Il est ainsi possible de tirer de ce fait que la familiarisation à l'approche proposée, telle qu'elle s'est déroulée dans le cadre de la formation, s'est révélée une démarche satisfaisante et enrichissante pour les éducateurs. Par ailleurs, le besoin d'un soutien concret lors de cette familiarisation a été exprimé par ces derniers à plusieurs reprises. Dans cette perspective, la session de formation devient-elle nécessaire à la compréhension de cette conception de la compétence? Est-elle indispensable aux

éducateurs pour qu'ils soient en mesure d'utiliser les instruments conçus? Il est difficile de répondre, de façon tranchée, à ces questions. La nécessité d'un soutien semble évidente. Cependant pourrait-il prendre une forme différente de l'activité de perfectionnement? Il est possible de le supposer. En ce sens, un document, qui expose l'approche et les instruments conçus, qui en explique les fondements, qui soumet des exercices à explorer pour mieux comprendre, qui propose des pistes de réflexion, pourrait être des plus approprié. Évidemment, un tel guide pédagogique serait à concevoir et à diffuser.

En dépit de ces limites relevées, les réalisations de recherche peuvent présenter un intérêt pour les services de garde. L'approche et les instruments développés, de même que la session de formation menée, demeurent des ressources qui pourraient alimenter la réflexion d'intervenants en milieux de garde. Comme nous l'avons vu, l'activité de perfectionnement expérimentée lors de la recherche a eu différentes retombées. Non seulement a-t-elle permis d'approfondir le concept de compétence, mais elle a contribué à briser l'isolement des éducateurs, à mettre à jour certains acquis théoriques, à valoriser leur profession, etc. Ainsi, la formation, en se révélant un ressourcement sur ces différents plans, constitue une activitié de perfectionnement qui pourrait être signifiante et enrichissante pour nombre d'éducateurs s'interrogeant sur leur pratique éducative. Dans cette perspective, ce type de perfectionnement pourrait être offert à différents groupes d'éducateurs. Par ailleurs, la session de formation pourrait offrir un cadre de référence à une équipe de travail ayant entrepris une démarche qui vise une plus grande cohérence et une amélioration du travail d'équipe. Sur ce dernier point, les participants à la recherche ont d'ailleurs souligné à plusieurs reprises les difficultés vécues en rapport avec les relations entre les membres d'une même équipe. Une session de formation qui alimenterait la réflexion d'un groupe d'éducateurs d'un même service de garde et qui faciliterait l'échange et la communication, serait, sans nul doute, une mesure de soutien qui pourrait lui être profitable. Nous croyons que la session de formation expérimentée lors de la recherche pourrait jouer ce rôle.

### 6.4.3. La portée de cette approche sur la formation en TESG

Outre l'intérêt qu'elle présente pour des éducateurs en pratique d'emploi, cette conception de la compétence professionnelle pourrait s'avérer utile pour de futurs éducateurs en formation initiale. Dans cette perspective, il est alors intéressant d'envisager les possibilités d'intégration des réalisations de recherche à un programme de formation en éducation et, plus particulièrement au regard du programme de TESG.

**Les réalisations de recherche : instruments d'auto-analyse**

Le programme de formation en TESG marque un souci important pour la réflexion et l'analyse de l'action éducative. Tout au cours de la formation, l'élève est appelé à s'interroger sur les gestes qu'il pose, sur les valeurs qu'il privilégie, sur les choix qu'il fait, etc. Dans plusieurs cours, et plus particulièrement lors des stages en services de garde, il doit donc porter un regard critique sur sa pratique.

Les instruments conçus fournissent un mode d'interprétation de l'action et une méthode d'analyse spécifique qui peuvent faciliter cette démarche de réflexion. Par ailleurs, s'ils sont utilisés par plusieurs professeurs d'un même programme, ils sont susceptibles de favoriser une plus grande cohérence de la formation. En effet, les instruments, en proposant un vocabulaire et une méthodologie pour la réflexion qui pourraient être communs aux professeurs, leur permettent d'offrir aux élèves, dans différentes situations, un même modèle de référence et leur donnent, par conséquent, des moyens concrets qui favorisent une meilleure concertation.

En privilégiant cette possibilité, les instruments développés auraient intérêt à être présentés et exploités de façon concrète dans différents cours. Ils deviennent dès lors des éléments de contenu qu'il faudrait voir à intégrer à des cours spécifiques de la formation. En ce sens, tout autant pour le cadre théorique de cette conception de la compétence que pour le PDRP et le répertoire de compétences, il faudrait voir à établir les cours qui aborderont ces éléments et la progression de leur intégration dans la formation.

**Les réalisations de recherche : instruments d'intégration des apprentissages**

Certains cours de la formation ont comme visée spécifique de favoriser l'intégration des apprentissages chez les élèves. Dans cette voie, se situent notamment les différents *stages* et les cours *Séminaire de synthèse* et *Atelier d'intégration*. Or, objectif louable et ambitieux, il n'est pas toujours aisé d'y travailler et l'orientation à privilégier pour favoriser son atteinte n'est pas toujours claire ou facile à tracer.

Dans cette perspective, le PDRP pourrait se révéler un instrument d'intégration pertinent. En effet, par l'identification qui y est faite des composantes de l'action éducative et de leurs interrelations, le PDRP pourrait permettre aux élèves d'établir des liens entre leurs apprentissages et de situer ces derniers dans le cadre de leur action professionnelle d'éducateur. Cette démarche permet alors de «détacher» les apprentissages de la formation, de sorte que l'élève soit en mesure de les envisager comme des compétences de sa profession, qu'il a su développer et intégrer.

De plus, le répertoire de compétences, parce qu'il fournit un inventaire relativement complet des compétences de l'éducateur, pourrait aussi faciliter cette démarche d'intégration des connaissances. Tout comme l'éducateur en pratique d'emploi, l'élève, en l'utilisant, pourrait graduellement identifier et évaluer ses compétences «actualisées» et en «devenir». Dans une optique de formation, ces dernières seraient l'objet d'une attention particulière, alors que professeurs et élèves seraient appelés à définir les moyens à utiliser pour travailler à leur développement. Le soutien des professeurs serait ainsi orienté vers la démarche mise de l'avant par l'élève pour le développement des compétences «en devenir».

### Les réalisations de recherche : instruments d'évaluation continue du programme en TESG

Finalement, à certains égards, les instruments de recherche pourraient être de bonne utilité pour faciliter une évaluation continue du programme de formation en TESG. À ce sujet, il serait possible de recourir au répertoire de compétences pour effectuer une analyse des cours du programme. Dans cette démarche, les cours pourraient être revus dans la perspective des compétences spécifiques qu'ils permettent de développer. À partir de ce canevas, il devient alors possible de vérifier dans quelle mesure la formation contribue au développement de toutes les compétences identifiées et d'apporter les ajustements nécessaires à la formation s'il apparaissait que certaines compétences n'y sont pas ou à peine abordées. De plus, dans une telle démarche, il convient de s'assurer d'une progression adéquate du développement des compétences. En ce sens, les recoupements d'un cours à un autre peuvent être identifiés; les redondances en contenu sont à évaluer; la gradation dans le développement d'une même compétence pour chacun des cours touchés aurait à être définie.

Le PDRP pourrait aussi fournir des éléments de réflexion pour cette analyse du programme de formation. Comme le PDRP identifie les composantes de l'action éducative et met en évidence l'étroite interrelation présente entre celles-ci, un programme de formation, qui adopte une telle orientation pour définir la compétence, devrait viser à ce que les apprentissages des élèves se réalisent à chacune des composantes du PDRP. Le modèle permet donc de revoir la formation dans son ensemble et d'évaluer la nature et l'ampleur des apprentissages effectués pour chacune des composantes. Il est alors intéressant de s'interroger sur la place spécifique qui est faite à chacune des composantes du PDRP dans la formation en TESG, ce qui livrerait fort probablement des informations judicieuses sur les choix et les orientations à la base du programme.

# CONCLUSION

La présente recherche a permis de poursuivre une démarche déjà amorcée avec une recherche antérieure et qui visait à assurer une plus grande cohérence à l'acte éducatif que nous posions comme enseignant. Dès lors, ce sont les contenus de formation qui ont fait l'objet d'une attention particulière, par le biais d'une réflexion sur la compétence professionnelle de l'éducateur.

La recherche-action menée à travers ce projet a ainsi permis de travailler de façon continue, en liant réflexion théorique et application concrète, à l'atteinte d'objectifs qu'il convient de rappeler.

1. Définir les orientations philosophiques et pédagogiques pour l'éducation en services de garde;
2. Définir les compétences de l'éducateur en service de garde qui découlent, entre autres, des orientations philosophiques et pédagogiques préalablement identifiées;
3. Définir le processus qui favorise le développement des compétences de l'éducateur en service de garde.

La recherche a ainsi contribué au développement d'une conception spécifique de la compétence professionnelle qui repose sur une vision précise et identifiée de l'éducation en service de garde et qui précise non seulement les compétences à rechercher chez l'éducateur, mais aussi le processus par lequel celui-ci les développe et les raffine. Le PDRP et le répertoire de compétences élaborés constituent les instruments de réflexion de base sur lesquels s'articulent cette conception.

Or, nous avons vu que cette approche nouvelle pour aborder la compétence a semblé rejoindre la vision d'éducateurs en service de garde et a su répondre à certaines de leurs attentes quant à la reconnaissance sociale de leur rôle. Par ailleurs, l'éventuelle portée des réalisations de recherche a été précédemment mise en évidence sous différents plans : apport à la réflexion sur la conception de la compétence, source de ressourcement pour les milieux de garde et instruments facilitant l'apprentissage pour la formation en TESG.

Toutefois, le nombre restreint d'éducateurs ayant expérimenté la démarche que nous proposions ne peut nous permettre de dresser un bilan définitif de la portée, pour la clientèle des éducateurs en service de garde, de l'approche et des instruments développés. Cette évaluation pourrait se voir complétée par une consultation élargie où un échantillon plus représentatif d'éducateurs et de formateurs en TESG serait convié à livrer sa perception de l'approche proposée.

Finalement, il apparaît que le modèle proposé pour définir la démarche professionnelle de l'éducateur en service de garde pourrait être repris par différents intervenants en éducation, quels que soient leur contexte spécifique d'intervention ou l'âge de la clientèle avec laquelle ils sont en interaction. En effet, nous supposons qu'une telle orientation pour envisager la compétence professionnelle offre un modèle d'interprétation de la pratique éducative pertinent à tout intervenant puisque celui-ci doit faire appel aux mêmes composantes pour définir son action et l'analyser. Dans cette perspective, la recherche actuelle ouvre une nouvelle voie. Nous avons expérimenté le PDRP avec un groupe d'éducateurs. Ne serait-il pas intéressant d'envisager entreprendre le même type de démarche auprès de clientèles variées d'intervenants (ex.: enseignants au primaire, au secondaire ou au Collégial, intervenants en relation d'aide, etc.)? Élaborer, dans cette même perspective, un répertoire de compétences spécifiques à la clientèle visée demeurerait un travail pertinent. Le présent projet amène ainsi à de nouvelles avenues de recherche ...

**Références**


ANGERS, P., BOUCHARD, C. (1978). *École et innovation*. Laval. Éditions NHP.

BARBÈS, P. (1990). Vers une définition du concept de compétence. *Développer ses compétences - Cahier-participation*. 19è Colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale. mai 1990.

BAULU-MACWILLIE, M., SAMSON, R. (1990). *Apprendre ... c'est un beau jeu*. Les Éditions de la Chenelière inc. Montréal.

BERNATOVITCZ, F. et HUFF, S. (1988). *In safekeeping : a research study of child care teacher competencies*. ERIC.

BERTRAND, Y., VALOIS, P. (1981). *Les options en éducation*. Bibliothèque nationale du Québec.

BETSALEL-PRESSER, R. , DÉNOMMÉE-ROBITAILLE, N. (1985). Un nouveau défi pour la petite enfance au Québec: la continuité dans les expériences éducatives. *Revue internationale de psychologie appliquée*. Sage, Londres, Beverly Hills et New Delhi, Tome 34, p. 477-502.

BRUYNE, P. de, HERMAN, J., DE SCHOUTHEETE, M. (1984). *Dynamique de la recherche en sciences sociales*. Vendôme, Presses universitaires de France.

CAOUETTE, C. (1986). Les services de garde à l'enfance au coeu de l'évolution de la société québécoise. *Actes du colloque sur la qualité de vie dans les services de garde*. Bibliothèque nationale du Québec. p. 202-204.

CLARK, C., PETERSON, P. (1986). Teacher's thought process. *Handbook of research on teaching*. 3ième édition. Wittrock, M.C. (éd.), MacMillan Publishers, New York, p. 255-296.

CLYDE, M., RODD, J. (1989). Professional ethics: there's more to it than meets the eye!. *Early child development and care*. **53**, p. 1-12.

COMITÉ DE LA SANTÉ MENTALE DU QUÉBEC (1983). *Impact des garderies sur les jeunes enfants. Où va le Québec ?* Bibliothèque nationale du Québec.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (C.S.É.) (1982). *L'activité pédagogique, pratiques actuelles et avenues de renouveau*. Éditeur officiel du Québec. Tome II.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (C.S.É.) (1990). *Rapport annuel 1990-91 sur l'état et les besoins de l'éducation. La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*. Éditeur officiel du Québec.

DE LANDSHEERE, V. (1990). *Faire réussir, faire échouer : la compétence minimale*. Presses universitaires de France, Paris.

DOPEYRA, M. ET DOPEYRA, J. (1987). Strategies of teaching. *The early childhood curriculum*. Seefedl C. (éd.). Teachers College Press. New York, p.13-33.

DUSSAULT, J. (1990). L'idée de compétence: concepts et applications dans le cadre des programmes éducatifs. Communication effectuée au 10è Colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale. mai 1990.

EISNER, E. (1979). *The educational imagination*. MacMillan Publishing Co. Inc. New York.

FERGUSON, M. (1981). *Les enfants du Verseau, pour un nouveau paradigme*. Calman Lévy. Paris.

FUGITT, E. (1984). *C'est lui qui a commencé le premier. Activités d'entraînement au choix, à l'autodiscipline, à la responsabilité et à l'estime de soi.* ? Centre d'intégration de la personne inc. Québec.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1988). *Énoncé de politique sur les services de garde à l'enfance - Pour un meilleur équilibre*. Bibliothèque nationale du Québec.

GOYETTE, G., LESSARD-HÉBERT (1987). *La recherche - action. Ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*. Presses de l'université du Québec.

HUARD, C. (1990). Développer des compétences à l'école - le défi des années 1990. *Vie pédagogique*. novembre, **69**, p. 39-43.

ISABELLE, R. (1989). Une révolution tranquille au Royaume-Uni : de nouveaux systèmes de formation et de qualification professionnelles centrés sur les compétences. *Fonds pour l'implantation de la reconnaissance des acquis au collégial*. Document 19.

JONCAS, M. (1988). *Problèmes de travail et modes de ressourcement chez l'éducatrice de services de garde sans formation initiale*. Mémoire de maîtrise inédit. Université de Montréal.

KATZ, L. (1970). Teaching in preschools: roles and goals. *Children*. **17**, no. 2, p. 43-52.

KATZ, L. (1986). Helping others with their teaching. *Premier colloque intercollégial des professeurs des techniques d'éducation en services de garde*. p. 22-36.

KATZ, L. (1988). *Strenghts and dilemmas of traditional early childhood teacher education*. Communication effectuée au Colloque de NAEYC: Early Childhood teacher education: traditions and Trends. Miami.

KOHUT, S. (1980). Research and the teacher : teacher effectiveness in early childhood education. *Aspects of early childhood education*. Range, Layton, Roubinek et Darrel (éd.).

KRATHWOHL, D., BLOOM, B., MASIA, B. (1970). *Taxonomie des objectifs pédagogiques. Tome 2 : domaine affectif*. Traduction Marcel Lavallée, Éducation nouvelle. Montréal.

LALIBERTÉ, J. (1984). *La formation fondamentale. La documentation américaine*. CADRE : centre d'animation, de développement et de recherche en éducation. Bibliothèque nationale du Québec.

LALIBERTÉ, J. (1989). Alverno : une réforme pédagogique riche d'enseignements. *Pédagogie collégiale*. **2**, no. 4., p. 38-42.

LANGLOIS, F. (1990). Compétence et intégration des apprentissages. Actes du 10è Colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale. mai 1990.

LAVOIE, C. (1990). *La qualité de la démarche éducative en garderie selon la perception de l'éducatrice*. Mémoire de maîtrise inédit. Université de Montréal.

LAVOIE, C., BUREAU, A., DUMAS, S. (1989). *Élaboration d'une approche pédagogique départementale concertée en techniques d'éducation en services de garde*. Bibliothèque nationale du Québec.

LÉPINE, G. (1977). *Analyse des modèles utilisés en éducation au Québec*. Éditions coopératives Albert St-Martin. Montréal.

LESSARD, C. (1991). Les conditions d'une nouvelle professionnalité dans l'enseignement. *Vie pédagogique*. mars 91, no. 71, p. 18-23.

MORIN, Y., MARSOLAIS, A. (1990). Des formations techniques centrées sur des compétences: écueils et promesses. Actes du 10è Colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale. mai 1990.

MORRISSETTE, D., GINGRAS, M. (1989). *Enseigner des attitudes : planifier, intervenir, évaluer*. De Boeck Wesmael, Bruxelles.

NATIONAL ASSOCIATION FOR THE EDUCATION OF YOUNG CHILDREN (NAEYC) (1983). How to choose a good early childhood program. *Young children*. **39**, no. 1, p. 28-32.

NATIONAL ASSOCIATION FOR THE EDUCATION OF YOUNG CHILDREN (NAEYC) (1983). Three components of high quality early childhood programs : staff-child interaction, child-child interaction, curriculum and evaluation. *Young children*. **38**, no. 5, p. 53-58.

NATIONAL ASSOCIATION FOR THE EDUCATION OF YOUNG CHILDREN (NAEYC) (1988). Early childhood teacher education: traditions and trends. An executive summary of colloquim proceedings. *Young children*. **44**, no. 1, p. 53-57.

NATIONAL ASSOCIATION FOR THE EDUCATION OF YOUNG CHILDREN (NAEYC) (1989). A new code of ethics for early childhood educators! Code of ethical conduct and statement of commitment. *Young children*. **49**, no. 1, p. 24-29.

OUIMET, M. (1992). Faut-il refaire les programmes de formation? *La Presse*. 1 avril. p. A10.

PAQUETTE, C. (1976). *Vers une pratique de la pédagogie ouverte*. Éditions NHP. Ottawa.

PAQUETTE, C. (1982). *Analyse de ses valeurs personnelles*. Éditions Québec/Amérique.

PARÉ, A., LAFERRIÈRE (1985). *Inventaire des habiletés nécessaires dans l'enseignement du primaire. Centre d'intégration de la personne* . Québec.

SANS AUTEUR, (1992). Le travail des employés de garderie sous-estimé même par les parents. La Presse. 23 mars. p. A10.

SARACHO, O. N. (1988). A study of the roles of early childhood teachers. *Early child development and care*. **38**, p. 43-56.

SCHÖN, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books. New York.

SEIFERT, K. (1988). The culture of early education and the preparation of male teachers. *Early child development and care*. **38**, p.69-80.

SPODEK, B. (1988). The implicit theories of early childhood teachers. *Early child development and care*. **38**, p.13-32.

SPODEK, B. (1988). The implicit theories of early childhood teachers. *Early child development and care*. Gordon and Breach Science publishers, **38**, p. 13-32.

SPODEK, B., SARACHO, O. (1982). The preparation and certification of early childhood personnel. *Handbook of early childhood education*. Ed. Bernard Spodek, Free Press, New York, p. 399-425./

TREMBLAY, G. (1990a). À propos des compétences comme principe d'organisation d'une formation: Éléments de réflexion théorique et perspectives historiques. *Fonds pour l'implantation de la reconnaissance des acquis au collégial*. Bulletin d'information. **6**, no. 9.

TREMBLAY, G. (1990b). Dans le contexte québécois d'une relance de la formation professionnelle au secondaire : la mise en place d'un nouveau modèle d'élaboration de programme axé sur les compétences. *Fonds pour l'implantation de la reconnaissance des acquis au collégial*. Bulletin d'information. **6**, no. 8.

WITHMORE, D. (1988). *Psychosynthèse et éducation*. Centre d'intégration de la personne du Québec inc.

## Annexe 1

## Questions-déclencheurs formulées à différents intervenants du domaine des services de garde

**Canevas de discussion**
**Réactions au modèle du processus dynamique de réalisation professionnelle**

**Quelques questions en guise de pistes de réflexion ...**

Quelles sont vos réactions spontanées face au modèle?

Quels liens faites-vous avec votre pratique?

Face aux différentes étapes du processus, voyez-vous des images qui émergent spontanément?

Faites-vous référence spontanément à certaines composantes? Lesquelles?

Qu'est-ce que cela vous dit de vous? de vos forces? de vos limites?

Certaines composantes vous semblent-elles moins signifiantes? Comment expliqueriez-vous cela?

Croyez-vous qu'un tel modèle puisse vous aider dans votre besoin de comprendre votre pratique, vos interventions?

Jugez-vous le modèle trop complexe? Est-ce trop complexe selon vous d'identifier les aspects relevant de chacune des composantes?

Voyez-vous d'autres aspects qui devraient être intégrés au modèle?

Percevez-vous dans votre pratique cette démarche de développement personnel et professionnel?

Avez-vous le sentiment d'utiliser suffisamment vos ressources personnelles dans votre profession?

Que pensez-vous de cette vision des compétences en constante évolution? Est-ce que cela vous semble réaliste?

Y a-t-il un lien entre la connaissance que vous avez de vous et votre aisance à pratiquer votre profession?

Dans votre pratique, quelles sont les questions ou les difficultés qui reviennent le plus souvent? Que faites-vous dans ces moments? Croyez-vous que le modèle puisse être un instrument qui vous aiderait à identifier certains éléments de réponse?

**Annexe 2**

Département de Techniques d'éducation en services de garde
Collège Édouard-Montpetit
Recherche PAREA 1990-1992:
L'éducateur en service de garde et la compétence

**Questionnaire à l'intention des éducateurs**
**Session de Formation - Octobre et novembre 1991**

Réalisation:
Carole LAVOIE et Johanne PAINCHAUD

Novembre 1991

***Introduction***

*Dans le cadre de la recherche menée au département de TESG (années 1990-1992), c'est à une réflexion sur la compétence que nous avons travaillé. Nous y avons conçu différents outils; nous vous avons proposé différentes pistes de réflexion. Ce sont ces outils et ces pistes de réflexion que nous voulions confronter et raffiner par une consultation des milieux de garde. Cette consultation prend fin avec l'aboutissement de cette formation et par ce questionnaire que nous vous soumettons.*

*Nous cherchons ici à recueillir votre avis personnel sur* ***le processus dynamique de réalisation professionnelle*** *que vous avez expérimenté et sur* ***le répertoire de compétences*** *avec lequel vous avez travaillé. Ces données que nous recueillerons grâce à votre précieuse contribution nous permettront de revoir les outils que nous vous avons proposés, de sorte qu'ils rejoignent la réalité des milieux de garde.*

*Pour compléter ce questionnaire, il vous est indispensable d'avoir en main le modèle du processus dynamique de réalisation professionnelle et le répertoire de compétences. Il importe que vous répondiez à chacune des questions. À plusieurs endroits, des espaces ont été prévus afin que vous donniez vos commentaires. N'hésitez pas à le faire, vos opinions et vos réactions sont de précieux atouts pour nous!* ***Nous vous demandons de retourner le questionnaire rempli dans l'enveloppe pré-affranchie pour le 6 décembre 1991.***

*Un grand merci -*
*Votre participation à cette formation a été, pour nous,*
*une contribution inestimable.*

*Carole et Johanne*

## *Données démographiques*

*1. Dans quelle tranche d'âge vous situez-vous actuellement?*

*a) entre 20 et 25 ans* O
*b) entre 25 et 30 ans* O
*c) entre 30 et 35 ans* O
*d) entre 35 et 40 ans* O
*e) entre 40 et 45 ans* O
*f) 45 ans et plus* O

*2. Dans quel type de service de garde intervenez-vous actuellement?*

*a) garderie* O
*b) service de garde en milieu scolaire* O

*3. Actuellement, auprès de quel groupe d'âge d'enfants intervenez-vous plus particulièrement?*

_____

*4. À combien d'années évaluez-vous votre expérience en service de garde (garderie ou service de garde en milieu scolaire)?*

*a) moins d'un an* O
*b) entre 1 et 3 ans* O
*c) entre 4 et 6 ans* O
*d) entre 7 et 10 ans* O
*e) entre 10 et 15 ans* O
*f) plus de 15 ans* O

*5. Quelle formation avez-vous?* _____

*spécialisation :* _____

*diplôme:* _____

*nombre d'années de scolarité:* _____

# 1.

# Le processus dynamique de réalisation professionnelle

*Le processus dynamique de réalisation professionnelle est constitué de plusieurs composantes:*

- *l'image de soi ,*
- *la perception de soi comme apprenant,*
- *la philosophie éducative personnelle,*
- *l'identification des caractéristiques du milieu,*
- *les stratégies éducatives,*
- *les processus engendrés,*
- *les paramètres de l'évaluation.*

*6. Au niveau du* ***vocabulaire*** *utilisé pour définir chacune des composantes du processus dynamique de réalisation professionnelle, que pensez-vous des termes retenus?*
(À chacune des 5 prochaines questions, faites un **X** dans un seul des O.)

| | Accord | Désaccord |
|---|---|---|
| *6.1. pertinents* | O | O |
| *6.2. faciles à comprendre* | O | O |
| *6.3. rejoignent mon propre vocabulaire* | O | O |
| *6.4. stimulants* | O | O |
| *6.5.trop théoriques* | O | O |

*Commentaires:*

_____

_____

_____

_____

_____

*7. Parmi les termes utilisés, cochez ceux qui, pour vous, ont été difficiles à comprendre.*
(Pour chacun des 7 prochains énoncés, faites un **X** dans un seul des O.)

| | Oui | Non |
|---|---|---|
| *7.1. l'image de soi* | O | O |
| *7.2. la perception de soi comme apprenant* | O | O |
| *7.3. la philosophie éducative personnelle* | O | O |
| *7.4. l'identification des caractéristiques du milieu* | O | O |
| *7.5. les stratégies éducatives* | O | O |
| *7.6. les processus engendrés* | O | O |
| *7.7. les paramètres de l'évaluation* | O | O |

*Commentaires:*

_____

_____

_____

_____

_____

| | *très bien* | *plus ou moins bien* | *pas du tout* |
|---|---|---|---|
| *8. Les composantes du processus dynamique de réalisation professionnelle constituent des éléments qui **définissent** ma pratique éducative.* (Faites un **X** dans un seul des O). | O | O | O |

| | *oui* | *non* | *je ne sais pas* |
|---|---|---|---|
| *9. Y a-t-il des composantes à **ajouter**?* (Faites un **X** dans un seul des O). | O | O | O |

*Si oui, laquelle ou lesquelles verriez-vous à **ajouter**?*

*1.* _____

*2.* _____

| | *oui* | *non* | *je ne sais pas* |
|---|---|---|---|
| *10. Y a-t-il des composantes à **enlever**?* (Faites un **X** dans un seul des O). | O | O | O |

*Si oui, laquelle ou lesquelles verriez-vous à **enlever**?*

*1.* _____

*2.* _____

*11. Le processus dynamique de réalisation professionnelle propose que le développement des compétences se poursuit tout au cours de la pratique.*

*Que pensez-vous de cette vision des* ***compétences en constante évolution****?*

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

*12. La* ***présentation*** *du processus dynamique de réalisation professionnelle, par son modèle graphique :*
(Faites un **X** dans un seul des O).

*a) m'a aidé(e) à visualiser le processus* O
*b) a compliqué ma compréhension du processus* O
*c) ne m'a pas été utile pour comprendre le processus* O
*d) a été intéressante mais peu utile pour ma compréhension du processus* O

*Commentaires:*

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

*13. Comment décririez-vous les* ***satisfactions*** *que vous avez retirées à expérimenter le processus dynamique de réalisation professionnelle?*

(À chacune des 10 prochaines questions, faites un **X** dans un seul des O.)

| | *très bien* | *plus ou moins bien* | *pas du tout* |
|---|---|---|---|
| *13.1. le processus m'a amené(e) à une meilleure connaissance de moi-même* | O | O | O |
| *13.2. le processus m'a incité(e) à réfléchir à mes théories de référence* | O | O | O |
| *13.3. le processus m'a permis de questionner l'influence de mon milieu sur ma pratique* | O | O | O |
| *13.4. le processus m'a amené(e) à une meilleure compréhension de mes interventions* | O | O | O |
| *13.5. le processus m'a permis d'identifier des satisfactions que je retire de ma pratique* | O | O | O |
| *13.6. le processus m'a permis d'identifier des insatisfactions que génère ma pratique* | O | O | O |
| *13.7. le processus m'a permis d'identifier les aspects sur lesquels je peux agir pour amener un changement* | O | O | O |
| *13.8. le processus m'a incité(e) à m'engager dans un processus de changement (personnel et professionnel)* | O | O | O |
| *13.9. le processus m'a donné un cadre de référence pour identifier mes compétences* | O | O | O |
| *13.10. le processus m'a permis de réfléchir sur mes valeurs* | O | O | O |

*Commentaires:*

*14. Comment décririez-vous les* ***difficultés*** *que vous avez rencontrées lorsque vous avez vécu le processus dynamique de réalisation professionnelle?*

(À chacune des 6 prochaines questions, faites un **X** dans un seul des O.)

| | *beaucoup* | *un peu* | *pas du tout* |
|---|---|---|---|
| *14.1. j'ai eu de la difficulté à identifier les caractéristiques importantes de ma pratique* | O | O | O |
| *14.2. j'ai eu de la difficulté à m'engager dans l'action pour changer* | O | O | O |
| *14.3. j'ai eu de la difficulté à prendre contact avec certaines facettes de ma personnalité* | O | O | O |
| *14.4. j'ai eu de la difficulté à établir des liens entre les différentes composantes du processus dynamique de réalisation professionnelle* | O | O | O |
| *14.5. j'ai eu de la difficulté à comprendre le modèle pour l'utiliser* | O | O | O |
| *14.6. j'ai eu de la difficulté à faire un retour sur mes théories de référence* | O | O | O |

*Commentaires:*

*15. En quoi les journées de formation ont-elles été utiles pour comprendre le processus de réalisation professionnelle?*

*16. Quelles démarches avez-vous poursuivies dans votre milieu suite aux journées de formation?*

*17. Dans la poursuite de votre pratique auprès des enfants, croyez-vous* ***réutiliser ce modèle*** *du processus dynamique de réalisation professionnelle?*
(Faites un **X** dans un seul des O).

| | |
|---|---|
| *a) assurément* | O |
| *b) c'est peu probable* | O |
| *c) pas du tout* | O |
| *d) je n'en sais rien* | O |

*Commentaires:*

# 2.

# Le répertoire de compétences

| | *très bien* | *plus ou moins bien* | *pas du tout* |
|---|---|---|---|
| *18. La **présentation** du répertoire de compétences m'a stimulé(e) à le consulter.* (Faites un **X** dans un seul des O). | O | O | O |
| *19. La **présentation** du répertoire de compétences m'a permis d'émettre mes commentaires.* (Faites un **X** dans un seul des O). | O | O | O |
| *20. La **présentation** du répertoire de compétences était visuellement attrayante.* (Faites un **X** dans un seul des O). | O | O | O |

*Commentaires:*

_____

_____

_____

_____

_____

_____

*21. Les 2 premiers chapitres du répertoire présentent:*
*- la philosophie éducative: les conceptions de l'éducateur*
*- les valeurs et les objectifs éducatifs: les choix de l'éducateur.*

*Selon vous, la **présentation** de ces 2 chapitres est ...*
(Pour chaque énoncé, faites un **X** dans un seul des O).

| | *oui* | *non* |
|---|---|---|
| *21.1. intéressante parce qu'elle situe les orientations à la base du répertoire* | O | O |
| *21.2. nécessaire pour l'utilisation du répertoire* | O | O |
| *21.3. contraignante parce qu'elle influence ma vision éducative* | O | O |
| *21.4. inutile* | O | O |

*22. Chacun des chapitres du répertoire de compétences fait référence à une des composantes du processus dynamique de réalisation professionnelle.* ***L'organisation des compétences à partir des composantes*** ...

(Pour chacun des 4 prochains énoncés, faites un **X** dans un seul des O)

| | Accord | Désaccord |
|---|---|---|
| *22.1. facilite la compréhension du répertoire* | O | O |
| *22.2. facilite l'utilisation du répertoire* | O | O |
| *22.3. alourdit le répertoire* | O | O |
| *22.4. rend plus complexe le répertoire* | O | O |

*Commentaires:*

_____

_____

_____

_____

_____

_____

*23. Devant les compétences ressorties par le répertoire, je me suis* ***senti(e)*** ...

(Pour chacun des 5 prochains énoncés, faites un **X** dans un seul des O)

| | *beaucoup* | *un peu* | *pas du tout* |
|---|---|---|---|
| *23.1. stimulé(e) par ces informations* | O | O | O |
| *23.2. intéressé(e) par les aspects abordés* | O | O | O |
| *23.3. concerné(e) par les aspects abordés* | O | O | O |
| *23.4. découragé(e) par la quantité d'informations* | O | O | O |
| *23.5. craintif(ve) vis-à-vis les aspects à regarder et à améliorer* | O | O | O |

*Commentaires:*

_____

_____

_____

_____

_____

*24. Comment décririez-vous les* ***satisfactions*** *que vous avez retirées à utiliser le répertoire de compétences?*

(Pour chacun des 3 prochains énoncés, faites un **X** dans un seul des O)

| | *très bien* | *plus ou moins bien* | *pas du tout* |
|---|---|---|---|
| *24.1. le répertoire m'a permis de «mettre des mots» sur des gestes que je pose* | O | O | O |
| *24.2. le répertoire m'a permis d'identifier certaines de mes compétences actualisées* | O | O | O |
| *24.3. le répertoire m'a donné des pistes à explorer pour améliorer certains aspects de ma pratique* | O | O | O |

*Commentaires:*

_____

_____

_____

_____

_____

_____

*25. Dans la poursuite de votre pratique auprès des enfants, croyez-vous* ***réutiliser ce répertoire de compétences****?*

(Faites un **X** dans un seul des O).

| | |
|---|---|
| *a) assurément* | O |
| *b) c'est peu probable* | O |
| *c) pas du tout* | O |
| *d) je n'en sais rien* | O |

*Commentaires:*

_____

_____

_____

_____

_____

_____

*26. Dans les divers chapitres du répertoire plusieurs thèmes sont ressortis. Identifiez les thèmes qui sont en accord ou en désaccord avec votre vision de la compétence.*
(Pour chacun des 24 prochains énoncés, faites un **X** dans un seul des O:

| | Accord | Désaccord |
|---|---|---|
| ***Image de soi:*** | | |
| *26.1.- la connaissance de soi et le développement de la confiance en soi* | O | O |
| *26.2.- l'authenticité* | O | O |
| *26.3.- l'empathie et la sensibilité* | O | O |
| *26.4.- l'attachement et la chaleur* | O | O |
| *26.5.- la persévérance, l'initiative et la curiosité* | O | O |
| ***La perception de soi comme apprenant:*** | | |
| *26.6.- la capacité d'identifier ses expériences d'enfant* | O | O |
| *26.7.- la capacité d'identifier les personnes significatives dans ses apprentissages* | O | O |
| *26.8.- la capacité d'être conscient de l'influence de son passé sur son action* | O | O |
| *26.9.- la capacité de reconnaître et de respecter les différences individuelles liées aux passés éducatifs* | O | O |
| ***L'identification des caractéristiques du milieu:*** | | |
| *26.10.- la capacité d'offrir un environnement sain et sécuritaire* | O | O |
| *26.11.- la capacité d'établir des politiques qui assurent la sécurité des enfants* | O | O |
| *26.12.- la capacité de reconnaître les ressources de son milieu* | O | O |
| *26.13.- la capacité d'organiser l'environnement physique et humain* | O | O |
| ***Les stratégies éducatives:*** | | |
| *26.14.- les stratégies globales de communication et d'animation* | O | O |
| *26.15.- les stratégies spécifiques liées à l'animation de situations d'apprentissage* | O | O |
| *26.16.- les stratégies d'échange avec les adultes (parents et personnel du service de garde)* | O | O |
| *26.17.- stratégies liées à une vision d'ensemble du service de garde* | O | O |
| ***Le processus d'évaluation:*** | | |
| *26.18.- la capacité à observer ce qui se passe* | O | O |
| *26.19.- la capacité d'identifier les sources de satisfaction et d'insatisfaction* | O | O |
| *26.20.- la capacité, suite aux observations, de s'engager dans un processus de changement* | O | O |
| *26.21.- la capacité à miser sur ses ressources personnelles, tout en reconnaissant les limites de son intervention* | O | O |
| *26.22.- la capacité d'analyse* | O | O |
| *26.23.- la capacité de prendre du recul et de s'accorder des temps d'arrêt* | O | O |
| *26.24. - la capacité à faire face à l'incertitude et à l'ambiguité* | O | O |

*Commentaires sur la question #26:*

_____

_____

_____

_____

_____

_____

*27. Y a-t-il des thèmes que le répertoire n'a pas abordés et que vous jugez essentiels? Précisez.*

_____

_____

_____

_____

_____

_____

*28. Quelles sont, selon vous, les intentions de ce répertoire?*
(À chacune des 5 prochaines questions, faites un **X** dans un seul des O.)

| | *oui* | *non* | *je ne sais pas* |
|---|---|---|---|
| *28.1. indiquer à l'éducateur en quoi consiste la compétence* | O | O | O |
| *28.2. aider l'éducateur à définir sa propre vision de la compétence* | O | O | O |
| *28.3. permettre à l'éducateur d'identifier ses compétences actualisées* | O | O | O |
| *28.4. permettre à l'éducateur d'identifier ses compétences en devenir* | O | O | O |